UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

Os tipos brasileiros de Albert Eckhout, a glorificação do exótico e a sua repercussão em livros didáticos presentes nos guias PNLD

TESE DE DOUTORADO

MARINGÁ
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Os tipos brasileiros de Albert Eckhout, a glorificação do exótico e a sua repercussão em livros didáticos presentes nos guias PNLD

Tese apresentada por Arnaldo Martin Szlachta Junior, ao Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisítos para a obtenção do título de Doutor em História.

Orientador:
Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes

MARINGÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

Szlachta Junior, Arnaldo Martin
S998t Os tipos brasileiros de Albert Eckhout, a glorificação do exótico e sua repercussão em livros didáticos presentes nos guias PNLD / Arnaldo Martin Szlachta Junior. -- Maringá, PR, 2019.
353 f.: il., color.

Orientador: Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, 2019.

1. Eckhourt, albert van der, (ca1610-ca1665). 2. Livros didáticos. 3. Pintura holandesa - Brasil. 4. Brasil - História. I. Menezes, Luiz, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDD 23.ed. 981

Márcia Regina Paiva de Brito – CRB-9/1267

ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR

Os tipos brasileiros de Albert Eckhout, a glorificação do exótico e a sua repercussão em livros didáticos presentes nos guias PNLD

BANCA EXAMINADORA

Titulares:

Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes (Orientador) - UEM

Profa. Dra. Ana Heloísa Molina – UEL (examinadora externa)

Prof. Dr. Claudinei Magno Magre Mendes– UNESP/ ASSIS (examinador externo)

Prof. Dr. Célio Juvenal Costa – UEM

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos – UEM

Suplentes:

Profa. Dra. Sandra de Cássia Araújo Pelegrini – UEM

Profa. Dra. Meire Aparecida Lode Nunes - UNESPAR/ Paranavaí

MARINGÁ
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Terezinha Caetano Szlachta, e seus pais e meus avôs, José Caetano (*in memoriam*) e Julia Alves Caetano (*in memoriam*) que, na simplicidade de viver, fizeram-me enxergar a grandiosidade do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus.

Ao meu orientador, Sezinando Luiz Menezes, pela disposição em aceitar esta proposta de pesquisa, pelas dicas, conversas e colaboração incondicional para a realização deste trabalho.

Aos amigos do Laboratório de Estudos do Império Português - LEIP, que incansavelmente estavam dispostos a colaborar com a execução dessa pesquisa.

À minha orientadora do mestrado, Ana Heloísa Molina, que sempre esteve disposta para uma boa conversa e sugestões.

À professora Márcia Elisa Teté Ramos, que me orientou nos meus primeiros passos como professor na universidade.

À minha família, em especial, ao meu irmão, Ygor Szlachta, por sempre me socorrer em todos os momentos.

À minha namorada e parceira de todas as horas, Nathália de Araújo Kretschmer, pelo companherismo que foi útil para a conclusão desta pesquisa.

Ao amigo Roger Domenech Colacios, que foi uma das pessoas que mais me deu conselhos nos últimos tempos.

Aos amigos Bruno Sanches Mariante da Silva, Carina Dias de Freitas Bertelli, Claudia de Souza Petrucci, Danilo Marques Madureira, Edna Bau Sopelsa, Fernanda Cequalini Frozoni e Lúcia Eli Bambini Silva, que levo eternamente em meu coração.

EPÍGRAFE

“Os portugueses serão submissos se forem tratados com cortesia e benevolência; sei por experiência que o português é gente que faz mais caso da cortesia e do bom trato que de bens”.

Maurício de Nassau

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin. **Os tipos brasileiros de Albert Eckhout, a glorificação do exótico e sua repercursão em livros didáticos presentes nos guias PNLD (1630 – 1644)**. 350 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. Sezinando Luiz Menezes.

RESUMO

Com a invasão holandesa no Nordeste, na primeira metade do século XVII, tivemos a presença de pintores de formação pela primeira vez na América. O artista holandês Albert Eckhout, da Corte de Maurício de Nassau, pintou, entre outras obras, um grupo de oito grandes telas de casais, homens e mulheres, isto é, uma tipologia sobre os habitantes do Brasil, *Homem Negro, Mulher Negra, Homem Mulato, Mulher Mameluca, Homem Tupi, Mulher Tupi, Homem Tapuia e Mulher Tapuia, Dom Miguel de Castro*, *Emissário do Rei do Congo*, *Servo de D. Miguel de Castro com Cesto decorado*, *Servo de D. Miguel de Castro com presa de elefante*, também se dedicou à pintura descrita de catálogos de plantas e animais. As pinturas de Eckhout estabeleceram várias novidades que mudaram os esquemas de representação que predominavam até aquele momento. À primeira vista, as suas enormes telas apresentam, por meio de uma visão europeia, uma concepção de valorização do exótico e a concepção, na perspectiva da época, de rompimento com o imaginário americano, inaugurando um ideal de beleza sobre a América e destacando suas cores, luminosidades e traços étnicos. Procuramos, por meio de uma pesquisa nos livros didáticos no catálogo PNLD, enxergar como essa visão do exótico está presente nas narrativas e atividades do livro didático influênciado pelas permanências do olhar eurocêntrico da história pública e colaborando com ela.

Palavras-chave: Albert Eckhout; Pintura no Brasil holandês; Livros didáticos; História pública.

SZLACHTA JUNIOR, Arnaldo Martin**. Brazilian ethnic of Albert Eckhout, a glorification of the exotic and its repercussion in high school didatic books present in the brazilian catalog PNLD (1630 - 1644).** 350 p. Thesis (Doctorate in History) - State University of Maringá. Supervisor Sezinando Luiz Menezes.

ABSTRACT

With the Dutch presence in northeastern Brazil has for the first time painters with an academic formation in America in the first part of the seventeenth century, the Dutch painter Albert Eckhout of the court of Maurice of Nassau painted, among other works, a group of eight large canvases of couples, men and women, that is, a typology about the inhabitants of Brazil: *Homem Negro, Mulher Negra, Homem Mulato, Mulher Mameluca, Homem Tupi, Mulher Tupi, Homem Tapuia e Mulher Tapuia Dom Miguel de Castro*, *emissário do Rei do Congo*, *Servo de D. Miguel de Castro com Cesto decorado*, *Servo de D. Miguel de Castro com presa de elefante,* he dedicated himself to the described painting of catalogs of Brazilian animals and plants. Eckhout's works bring novelties that have changed since then, the forms of representation. In an analysis, their great screens present, through the European vision, a look of appreciation of the exotic that is an understanding of the time, giving a rupture with the American imaginary that there was, innovating the perspective of beauty on America emphasizing its colors, luminosities and ethnic traits. This work have used the high school books available in PNLD Brazilian's catalog, to see how the exotic vision present in narratives and lessons on school books are being influenced by the permanence of this Eurocentric view of Public History and help with it.

Keywords: Albert Eckhout; Brazil Dutch Paintings; textbooks; Public History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esboço de índio tapuia..... 63

Figura 2 - Índio tapuia da obra: a dança dos tapuias (detalhe) 63

Figura 3 - ECKHOUT, Albert. A dança dos tapuias..... 64 e 96

Figura 4 - ECKHOUT, Albert. Retrato de um homem negro coroado de louro, segurando um ramo de oliveira..... 66

Figura 5 - Página de rosto colorido de *Historia Naturalis Brasiliae* 70

Figura 6 - ECKHOUT - Cabeça de menino..... 74

Figura 7 - VAN POELENBURGH, Conelis - O Santo Pedro na Montanha do Sudeste.... 80

Figura 8 - ECKHOUT – Índia Tarairiu (Tapuia) 90

Figura 9 - ECKHOUT – Detalhe fundo, Índia Tarairiu (Tapuia) 92

Figura 10 - ECKHOUT – Índio Tarairiu (Tapuia) 94

Figura 11 - ECKHOUT – Detalhe fundo, Índio Tarairiu (Tapuia) 96

Figura 12 - SCHMALKALDEN, Caspar. Mulher Tapuia, ... 100

Figura 13 - MARCGRAF, George; PISO, Willem. Homem e Mulher Tapuya 101

Figura 14 - ECKHOUT – Índia Tupi 102

Figura 15 - ECKHOUT – Detalhe fundo, Índia Tupi 104

Figura 16 - ECKHOUT – Índio Tupi 105

Figura 17 - ECKHOUT – Detalhe fundo, Índio Tupi 107

Figura 18 - MARCGRAF, George; PISO, Willem. Homem e Mulher Tapuya 108

Figura 19 - ECKHOUT – Mulher Negra 111

Figura 20 - ECKHOUT – Detalhe fundo com cena marítima 113

Figura 21 - ECKHOUT – Homem africano 114

Figura 22- ECKHOUT – Dom Miguel de Castro, Emissário do Rei do Congo 117

Figura 23 - ECKHOUT – Servo de D. Miguel de Castro com cesto decorado 118

Figura 24 - ECKHOUT – Servo de D. Miguel de Castro com presa de elefante.....119

Figura 25 - ECKHOUT, Albert ?. Cabeça de Negro com Turbante 123

Figura 26 - ECKHOUT, Albert?. Congo negro com cesto de frutas 125

Figura 27 - ECKHOUT, Albert. Mulher Mameluca 128

Figura 28 - ECKHOUT, Albert. Detalhe cajueiro, Mulher Mameluca.....130

Figura 29 - ECKHOUT, Albert. Homem Mulato 132

Figura 30 - ECKHOUT, Albert. Detalhe fundo do cenário, Homem Mulato.....133
Figura 31 - Fotografia da página 121 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....166
Figura 32 - Fotografia da página 25 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....170
Figura 33 - Fotografia da página 157 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....173
Figura 34 - Fotografia da página 157 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....176
Figura 35 - Fotografia da página 61 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....180
Figura 36 - Fotografia da página 51 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....184
Figura 37 - Fotografia da página 29 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....187
Figura 38 - Fotografia da página 68 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....189
Figura 39 - Fotografia da página 87 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....191
Figura 40 - Fotografia da página 90 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....194
Figura 41 - Fotografia da página 239 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....196
Figura 42 - Fotografia da página 27 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....198
Figura 43 - Fotografia da página 69 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....201
Figura 44 - Fotografia da página 12 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....203
Figura 45 - Fotografia da página 89 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.....204

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Títulos PNLD 2015.....164
Gráfico 2 - Títulos PNLD 2018.....164
Gráfico 3 - Obras que trabalham a imagem como fonte de análise nos títulos PNLD 2015 e 2018.....165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Livros PNLD 2015 - Ensino fundamental e médio - Valores negociados para livros impressos e MecDaisy 162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo 1 de edição do livro de 2013 com edição do livro de 2016.....199

Quadro 2 - Comparativo 2 de edição do livro de 2013 com edição do livro de 2016.....205

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

2. ECOS DO VELHO MUNDO: A HOLANDA COMO POTÊNCIA MERCANTIL E A INVASÃO DO BRASIL 23

2.1. A INVENÇÃO DO ESTADO HOLANDÊS 23

2.2. A UNIÃO DAS COROAS IBÉRICAS, OS LUSOS NO HORIZONTE DO IMPÉRIO DE FELIPE II 32

2.3. HOLANDESES AOS MARES: A REINVENÇÃO DO PODER MARÍTIMO PELOS BATAVOS NO SÉCULO XVII 40

2.4. COMPANHIAS DAS ÍNDIAS, UM NEGÓCIO LUCRATIVO.....44

2.5. FÉ E NEGÓCIOS, OS JUDEUS NOS PAÍSES BAIXOS.....49

2.6. EPOPEIA BATAVA NO NOVO MUNDO.....54

3. ALBERT ECKHOUT, UM PINTOR SEM ROSTO 62

3.1. A PINTURA DE ECKHOUT COMO FONTE HISTÓRICA.....62

3.2. ALBERT ECKHOUT, ENTRE PINCÉIS E MISTÉRIOS.....77

3.3. O EXOTISMO E O PITORESCO NA OBRA DE ECKHOUT 82

4. O EXÓTICO NAS VISÕES SOBRE O OUTRO..... 89

4.1. O ÍNDIO 89

4.2. O NEGRO 109

4.3. O MESTIÇO 127

5. LIVROS DIDÁTICOS, IMAGENS E A HISTÓRIA PÚBLICA 135

5.1. UM BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO E OS PROGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO.....136

5.2. O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO.....141

5.3. HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONTRUÍNDO RELAÇÕES.. 146

5.4. AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA 151

5.5. OS LIVROS DO PNLD E A NOSSA PESQUISA 158

6. A IMAGEM DO EXÓTICO DE ECKHOUT NOS LIVROS DIDÁICOS..... 166

6.1. O EXÓTICO PRESENTE NOS LIVROS DO GUIA PNLD 2015..... 166

6.2. O EXÓTICO PRESENTE NOS LIVROS DO GUIA PNLD 2018 193

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 207

8. REFERÊNCIAS 211

8.1. FONTES 211
8.2. LIVROS DIDÁTICOS 211
8.3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 212

9. ANEXOS 225

1. INTRODUÇÃO

O conde Maurício de Nassau chegou ao Brasil em 1637, com uma comitiva formada por 300 soldados, 800 marinheiros e 600 homens entre nativos e negros (MELLO, 2007, p. 274). Em um empreendimento de cunho político e econômico como foi a invasão de Recife pela Companhia das Índias Ocidentais, não haveria espaço para letrados, cientistas e artistas, mas a atitude do nobre holandês estava além da mera administração financeira colonial; ele representava todo um pensamento humanista próprio dos séculos XVI e XVII. Nassau trouxe, para o Nordeste do atual território brasileiro, pintores, médicos, arquitetos e outros membros de sua comitiva.

Entre os membros dessa comitiva estavam Frans Post (1612-1680), um já conhecido pintor holandês especializado em paisagens e irmão de Pieter Jansz Post (1608-1669), um arquiteto amigo pessoal de Nassau e que também fez parte da comitiva do príncipe holandês, e Albert Echkhout (1610-1666), um jovem pintor cujo trabalho se destacou em retratos humanos e nas naturezas mortas. Interessamo-nos por Eckchout por suas obras "revelarem" aspectos detalhados dos personagens que ocupavam o Brasil holandês, bem como da fauna e da flora, destacando pequenas minudências e criando uma estética europeia que valorizava o exótico. As impressões de Eckhout, ao desembarcar no Recife, devem ter sido uma mistura de surpresa e fascínio, e, ao observarmos suas obras, inclusive seus esboços e rascunhos, verificamos que ele teve a liberdade de pintar diversos corpos étnicos como, por exemplo, o retrato de uma índia canibal, uma mulher tapuia, que leva no cesto um pé cortado e segura uma mão decepada. Eckhout demonstrava ser um jovem pintor aberto a experiências, possivelmente auxiliado pela religiosidade protestante.

As obras de Franz Post e Albert Eckhout podem ser consideradas um marco para a história do Brasil e das Américas, pois além de serem os primeiros artistas de formação no Novo Mundo, foram também pioneiros em fazer o que Rebecca Parker Brienen denomina de registro "*in situ*" (BRIENEN, 2010), ou seja, são construções imagéticas realizadas por

quem teve acesso a esse ambiente e não construídas por meio de um relato de viajante.

A maioria das suas obras hoje estão no Museu Nacional da Dinamarca, em Copenhagen, com destaque para um conjunto de oito retratos, em grandes dimensões, identificados como etnográficos, dentre uma coleção mais ampla de 24 quadros que o pintor realizou quando estava a serviço do príncipe Johan Maurits von Nassau-Siegen, governador-geral do Brasil holandês entre 1637 e 1644. Eckhout desembarcou em Pernambuco aos 27 anos, o jovem pintor holandês fazia parte de uma comitiva de artistas e homens de ciência contratados por Nassau. Suas obras incialmente comporiam o palácio do príncipe do Brasil holandês, mas, com a demissão de Nassau da Companhia das Índias Ocidentais, sua comitiva o acompanhou até a Europa. As construções imagéticas de Eckhout apresentaram, então, ao velho mundo, paisagens e personagens de um mundo até então pouco conhecido.

Uma questão discutível é se todas as obras foram realizadas no Brasil, já que a maioria conta com a assinatura de Eckhout, o ano e uma inscrição que indicaria Brasil. Vale ressaltar que, no século XVII, a prática da pintura em óleo acontecia em estúdios fechados. Essa poderia ser uma das explicações para as obras de grandes dimensões, pintadas a partir de pequenos esboços e estudos realistas, feitos *d'après nature*, com o intuito e a preocupação de tudo registrar, na minúcia dos detalhes. Autores como Clarival do Prado Valladares (VALLADARES, 1981) afirmam que, possivelmente, Eckhout e Post teriam realizado as pinturas parte no Brasil e parte na Europa, e as imagens seriam construídas por meio da memória e de relatos de pessoas que adentravam mais ao interior. Independentemente dessa questão, a experiência dos artistas revela precisão na representação e dá um tom de verdade às obras. As pinturas que se encontram em Copenhagen foram doadas pelo príncipe Nassau ao rei Frederik III da Dinamarca. As telas de Eckhout passaram a fazer parte do Gabinete de Curiosidades da casa real em Copenhagen.

Ao trabalhar a pintura como fonte histórica, temos como base a pesquisa histórica proposta pela Nova História, que é de uma história que amplia suas possibilidades por meio de um arcabouço maior de fontes documentais como fontes orais, monumentais, vestígios materiais e ícones

imagéticos como, no nosso enfoque, a pintura. A Nova História propõe, pelo trabalho de análise minucioso por parte do historiador sobre as imagens, uma série de características que mostram determinado período histórico. Peter Burke, em testemunha ocular, aponta que as fontes pictóricas revelam sobre a cultura material e os costumes de determinado grupo social em seu espaço e em sua época (BURKE, 2017)

Encontramos preciosos vestígios de uma cultura material específica, efêmera e perene e, assim, podemos conhecer como eram ou como a sociedade mais aceitava as concepções de vestuários, costumes, utensílios domésticos, meios de transportes, mobiliários, entre outros. Isso significa dizer que, alinhada a vestígios e às fontes iconográficas, podemos ter a representação material mais conclusiva sobre o passado. “Imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns, suas formas de habitação, por exemplo, algumas vezes construídas com materiais que não eram destinados a durar” (BURKE, 2017, p. 99)

Tomamos como fonte as imagens produzidas por Eckhout e, além da perspectiva material, buscamos entender a imagem a partir do contexto em que ela foi produzida e a iconosfera em que está inserida (MENESES, 2005). A imagem está vinculada à idade de construções visuais, e sua raiz etimológica está associada ao termo *imago*, do latim, e faz referências às "máscaras mortuárias utilizada nos ritos fúnebres da antiguidade romana" (JOLY, 2006, p. 18). Tal perspectiva demonstra que a função da imagem, desde a Antiguidade, está associada à memória.

Os séculos XVI e XVII viveram grandes transformações na arte europeia, e as representações humanas solitárias, como o retrato, influenciadas principalmente pela ascensão burguesa, ganharam espaço e se destacaram nas produções desse período. Paralelamente ao destaque dado aos retratos, as produções de brasões foram perdendo espaço, pois as representações humanas comuns e do cotidiano eram criações que dialogavam “com as propostas do humanismo daquele momento" (BELTING, 2007 p. 151).

Tomamos o pressuposto de que o fazer dos historiadores é caracterizado pela necessidade de desconstruir e reconstruir o passado, por mais presente ou próximo que este esteja. Como nem sempre vivenciamos o

processo histórico estudado, nossa tarefa é procurar por fragmentos, vestígios, e, por meio destes elaborar relatos possíveis. Ao escolher determinado objeto de pesquisa, consequentemente, consideramos uma teoria que forneça bases para pensarmos em métodos de acordo com os quais nos movimentaremos em meio às fontes. Por isso, aqui pretendemos trabalhar as questões relativas à natureza da história em diálogo com o olhar lançado aos objetos, aos métodos e às fontes.

Nosso trabalho, tem por objetivo reunir uma série de possibilidades e debates na perspectiva da história cultural, que destaca tanto o que é produzido no debate da educação quanto da própria história, pois, além das análises das obras em questão, pretendemos analisar também como que as imagens de Eckhout estão presentes nos livros didáticos e como apresentam a perspectiva do exótico.

Dessa forma, o trabalho pretende abordar a ideia de como a obra de Eckhout destaca as concepções do exótico e que, de certa forma, demonstram uma ideia de desejo pelo novo mundo. O exótico e o pitoresco se destacam nesse processo, ganhando um novo olhar sobre a América, um olhar que perpassa o imaginário e o sonho das antigas representações para o ideal de "realidade, com uma perspectiva construída em meio às constantes mudanças do mundo". Como historiadores, nossa proposta é atingir uma possibilidade de verdade, uma verdade histórica, produto de um tempo-espaço específico. Assim, concordamos com Reis, quando este afirma que a verdade histórica, é fundamentalmente histórica, não existindo métodos nem histórias definitivas que alcancem uma “verdade absoluta no tempo”. Ao contrário, tendo em vista que cada presente articula uma visão parcial e original do passado e do futuro, que cada historiador carrega em sua produção as marcas de sua própria construção social e individual, sua “data” e sua “pessoa”” (REIS, 2003, p. 11).

Assim, buscaremos estabelecer uma periodização ao trabalho, sabendo que esta é artificial e que apenas uma, dentre as diversas possibilidades de abordarmos o objeto, mas que, ao mesmo tempo, é uma prática inerente à reflexão historiográfica, de forma alguma, invalida nossa pretensão investigativa e argumentativa.

Nosso trabalho procura reunir uma série de possibilidades e debates da história cultural. Nesse sentido, propomos uma pesquisa focada na análise iconográfica das produções de Eclhout bem como a sua presença nos livros didáticos. O uso das imagens em pesquisas históricas não é recente, mas esse olhar que propomos sobre os livros didáticos difere dos tradicionais trabalhos da historiografia. Apesar de essas fontes não serem novas, ainda há certo receio na academia, de trabalhos em que são exploradas as imagens como fonte histórica. Para tanto, tomamos princípios como de Panofsky, que entende que as imagens são capazes de revelar elementos que em nenhuma outra fonte seria possível. Segundo ele, a "familiaridade com objetos e fatos que adquirimos pela experiência prática" por meio das imagens nos permite entender uma visão sobre o momento e os contextos social e político em que esteja inserido (PANOFSKY, 1976, p. 58)

Nos capítulos a seguir, inicialmente, será relatado um breve histórico sobre a Holanda. Nosso objetivo com esse capítulo inicial é entender o que foi a Holanda do século XVII e como ela se tornou uma potência mercantil naquele período. Na sequência, apresentamos análises, destacando as figuras humanas, que se constituem no eixo norteador deste trabalho, as obras etnográficas de Eckhout e como seus detalhes revelam o olhar do outro que revela ao Velho Mundo uma visão de um paraíso possível e real., destacando uma beleza nova, com o exótico passando a configurar, em desejo e influência, a estética europeia como é possível observar por meio dos interesses dos monarcas como Frederik III, da Dinamarca, e Luís XIV, da França. Para tanto, focamo-nos nas produções etnográficas de Albert Eckhout. Desta forma, as fontes primárias que utilizamos neste trabalho são as pinturas de Eckhout produzidas entre os anos de 1637 até 1643.

Como metodologia de trabalho, dividimos em três categorias de análise a visão do outro pelo olhar europeu. A primeira seria o índio, com a análise das seguintes obras: *Índia Tarairiu (Tapuia)*,1641*; Índio Tarairiu (Tapuia)*, 1643; *A dança dos Tapuias*, sd; *Índia Tupi*,1641; *Índio Tupi*, 1643; o negro*,* com *Mulher Negra*, 1641; *Homem africano*,1641; *Dom Miguel de Castro*, *emissário do Rei do Congo*, 1643; *Servo de D. Miguel de Castro com Cesto decorado*, 1643; *Servo de D. Miguel de Castro com presa de elefante*, 1643; e o mestiço, com *Mulher Mameluca*, 1641; *Homem Mulato*, sd.

Nossa tese busca compreender o exótico na estética pela visão do europeu, e entendemos como exótico aquilo que, apesar do estranhamento, é desejado, reproduzido, copiado e foi referência de trabalho. O trabalho de Eckhout, produzido no Brasil holandês, destaca uma plástica nova, a imagem do novo mundo, sua fauna, flora e práticas cotidianas que ganharam o gosto das cortes europeias,como seus trabalhos realizados entre 1653 a 1663 no Castelo de Hoflössnitz na Saxônia, quando pintou diversas aves tropicais, como também na poderosa Corte de Luís XIV que tomou os traços de Eckhout como inspiração para a tapeçaria de Gobelins. Pretendemos ainda, em nosso capítulo final, destacar como o culto ao exótico permanece em nossa cultura e é reproduzido nos livros didáticos.

Na segunda seção, buscamos compreender os motivos de os holandeses se configurarem no primeiro Estado não dinástico, e como se deu a invenção do Estado holandês entre os séculos XVI e XVII; destacamos a atuação política de Felipe II no contexto da União Ibérica; apresentamos ainda como os batavos reinventaram o poder sobre os mares por meio da lucrativa Companhia das Índias Ocidentais, uma das primeiras iniciativas de capital aberto da história, destacando as questões dos conflitos religiosos entre a fé e os negócios que envolviam relações e disputas entre calvinistas e judeus. Terminamos esse capítulo com uma abordagem sobre o processo de conquista do nordeste pelos holandeses, nas duas ocasiões: 1624, com o ato frustrado na Bahia, e em 1630, com o domínio de Pernambuco. Destacamos ainda algumas transformações do denominado "Brasil Holandês", apresentando um panorama geral dos feitos de Nassau, em Pernambuco, e como o governador do Brasil holandês propiciou e financiou uma comitiva de intelectuais humanistas com trabalhos de Georg Macgraf, Franz Post, Pieter Jansz Post e Zacarias Wagener e outros trabalhos naturalistas do próprio Eckhout

Na terceira seção, o foco é as análises das obras etnográficas de Eckhout, para tanto, buscamos compreender e entender a imagem como fonte histórica, problematizamos o documento imagético e propomos nossa metodologia de trabalho, evidenciando as possibilidades e cuidados necessários em uma pesquisa desse tipo. Destacamos as dificuldades da nossa pesquisa, pois, mesmo vasculhando bibliografia e fontes em holandês, a vida, a formação e o percurso artístico de Albert Eckhout se mostraram com

muitas lacunas e incertezas. Apresentamos também um debate sobre o exótico e o pitoresco presentes na obra de Eckhout, colaborando com nossa tese em relação à construção do exótico no Velho Mundo. Na quarta seção, demos continuidade às análises das obras. Adotamos a metodologia de categorizar as obras etnográficas em o índio, o negro e o mestiço, finalizando com as seguintes obras: *Mulher Mameluca*, 1641; *Homem Mulato*, sd. Na categoria o negro, buscamos três obras do Eckhout que fogem das oito obras etnográficas mais conhecidas: *Dom Miguel de Castro*, *emissário do Rei do Congo*, 1643; *Servo de D. Miguel de Castro com Cesto decorado*, 1643; *Servo de D. Miguel de Castro com presa de elefante*, 1643. Nossa intenção foi fazer uma análise de como os elementos são colocados alegoricamente e transmitem a visão de um pintor europeu protestante sobre o Novo Mundo, seus habitantes, sua cultura material e práticas cotidianas, colaborando com a construção do exótico europeu.

Na quarta seção, apresentamos como o livro didático se transformou em um dos elementos primordiais da escola e como, desde o século XIX, vem fazendo uso de imagens. Destacamos ainda a discussão do livro didático como uma mercadoria, e como sua concepção respeita as regras do mercado e busca se adequar às cobranças do edital do PNLD. Estabelecemos uma relação entre o ensino de história, livros didáticos e história pública e procuramos uma reflexão sobre o livro didático como instrumento de ensino. E por fim, na quinta seção analisamos títulos dos livros didáticos que são distribuídos pelo governo federal em parceria com a rede estadual de ensino por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizamos as obras presentes nos catálogos dos guias PNLD 2015 e 2018. Observamos quais publicações continham reproduções de Albert Eckhout e direcionamos nossa pesquisa para verificar como são trabalhadas tais imagens, como se articulam com texto e se existem exercícios que tomem a imagem como fonte de pesquisa escolar. Percebemos que os livros didáticos utilizam as imagens das mais variadas formas, as quais tentamos abordar nesta pesquisa, e convidamos, assim, à leitura de nossas análises.

2 ECOS DO VELHO MUNDO: A HOLANDA COMO POTÊNCIA MERCANTIL E A INVASÃO DO BRASIL.

2.1 A INVENÇÃO DO ESTADO HOLANDÊS

Existem diversos trabalhos historiográficos que já tiveram enfoque no denominado “mundo holandês”. Estudos como dos historiadores José Gançalves Salvador, nas obras *Tempo dos flamengos: influência da ocupação holandesa na vida e na cultura do norte do Brasil* (1987) e *Estudos parnambucanos: críticas e problemas de algumas fontes da história de Pernambuco* (1986); Evaldo Cabral de Mello, com os trabalhos *Imagens do Brasil Holandês* (1987) e *Nassau* (2006); trabalhos feitos com grande aprofundamento das fontes e grande rigor teórico como *A revolução holandesa*, de Roberto Chacon Albuquerque, e *Os Flamengos, os Holandeses e a América – contribuições neerlandesas*, de Anderson Leon Almeida de Araújo. Contudo, algo perceptível em outros textos sobre o tema é a confusão ou a simplificação dos termos “batavos”, “holandeses” e “flamengos”.

Sendo assim, faz-se necessária uma apresentação de termos que serão comuns nas páginas seguintes. O termo “batavo” é, na maioria das vezes, utilizado como referência à origem dos povos, ou quando se busca definir etnicamente os povos que ocupam a região dos países baixos[1]. “Batavos”, do latim *Batavi*, foi o termo utilizado durante o Império Romano para designar os povos germânicos que habitavam o território do delta do Reno, correspondendo aproximadamente ao território da Holanda atual (ARAÚJO, 2010)

Os termos "holandeses" e "flamengos"[2] são distintos, mas estão intrinsicamente relacionados. Com uma mesma origem, sua dissemelhança está possivelmente associada a questões de identidade, política e religião, mas, observando suas raízes e a própria historiografia, encontramos a raiz cultural que os une. Para entendemos, devemos buscar o processo histórico da Holanda, que, durante o século XVI, era denominada de

[1] De acordo com o dicionário “Gramática da Língua Neerlandesa, a língua dos holandeses e dos flamengos” de Jeroen Dewulf, a palavra *nederland* significa literalmente "país baixo”.
[2] Em algumas bibliografias é comum também encontrar o termo “flamenco”.

Repúblicas Unidas. Os “flamengos” eram aqueles que vieram da parte sul do então Ducado de Borgonha por volta do século XIV, católicos e aliados da Espanha, que desempenharam várias funções, desde o trabalho em manufaturas, bem como assumiam importantes cargos públicos. Os “holandeses” eram moradores do norte do Ducado de Borgonha, calvinistas, separados do domínio espanhol, e foram os que colonizaram regiões na parte sul da América, como Brasil, Suriname, Berbice, Essekuibo e Demare, e no Caribe, como as Antilhas Holandesas - Aruba, Bonajre, Kurasao Saba, San Eustatios e Sant Martten -, e Manhattan, na América do Norte (ARAÚJO, 2010)

Os Países Baixos pertenciam ao Ducado de Borgonha no século XVI, que também incluía a parte oriental da França. Em 1477, com a morte de Carlos I, o Temerário, o ducado de Borgonha foi anexado à Coroa francesa e os outros territórios, que não eram galeses, ficaram sob o controle da Casa de *Habsburgo*.

Após a morte de seu avô materno, Fernando II de Aragão, Carlos[3] herdou domínio sobre Castela, Aragão, Nápoles, Sicília e suas colônias além do mar em 1516. Em março do mesmo ano, este e sua mãe foram coroados reis católicos em Bruxelas. Carlos herdou os territórios austríacos dos *Habsburgos*, de seu avô paterno, Maximiliano I da Áustria, em 1519, também foi eleito imperador do Sacro Império Romano e se colocou como um dos descendentes e representantes legítimos dos *Habsburgos* (MAINKA, 2003, p.198). Em Castela, ele foi coroado como Carlos V, em 28 de junho de 1519, assumindo como *Carolus semper Augustus orbis dominus* a casa de *Borgonha-*

[3] Carlos nasceu em 24 de fevereiro de 1500, em Ghent, capital da província da Flandres Oriental. Ele foi o último membro proveniente da casa de Borgonha. Seus avós eram Maxiamiliano, imperador do Sacro Império, e Maria, rainha da Borgonha. Os pais de Carlos eram Felipe, o Belo, e Juana, a Louca, filha do rei Fernando de Aragão e da rainha Isabel de Castela. Quando Maria morreu em 1482, Felipe e Juana governaram a Borgonha (Países Baixos), onde Carlos cresceu. Em 1504, Isabella morreu, e Felipe levou Juana à Castela para pressionar seu direito de governar, vencendo a seu pai Maximiliano e seu sogro Fernando com a ajuda dos nobres castelhanos, que não queriam ver o crescimento contínuo do poder de Fernando. Mas Felipe morreu em 1506, e os Países Baixos foram deixados para Carlos, enquanto Fernando tornou-se regente sobre Castela. Com a morte de Maximiliano em 1519, um novo imperador era necessário. Os três principais candidatos foram Francisco I, rei de França, oriundo da casa Valois; Carlos I da Espanha, da família Habsburgo, e Henrique VIII, da casa dos Tudors da Inglaterra, todos, contudo, jovens. Os príncipes eleitores alemães tinham a tradição de escolher alguém fraco para ser imperador de modo a eles pudessem manter sua autonomia. Assim, com o apoio de Frederico, o Sábio, Duque da Saxônia, Carlos tornou-se imperador do Sacro Império Germânico, senhor dos Países Baixos, das terras dos Habsburgos e da Espanha (BEARD, 2005 p. 46-47)

Habsburgo, tomou posse das terras espanholas e teve como consequência a presença holandesa na América. Os conflitos entre as dinastias dos *Habsburgos* e *Valois* seguiram pela história por séculos, e os conflitos bélicos aumentaram consideravelmente, como pontua Peter Johann Mainka. Os *Habsburgos* estavam ocupando espaços e se infiltraram nas famílias reais por meio de laços matrimoniais, assumindo uma grande parte da Europa, o que dificultava o controle dessa família dinástica e aumentava a pressão de outros Estados. Essa insatisfação generalizada criou conflitos dentro e fora do império, provocando diversas guerras (MAINKA, 2003).

> Carlos, duque da Borgonha desde 1506, e soberano presuntivo de um império imenso, onde "o sol nunca se punha", realizar as suas pretensões ao trono dos reinos da Espanha nos anos de 1516 e 1517. Quando, porém, a questão da sucessão ao trono no Império Romano Germânico tornou-se atual, após a morte de Maximiliano, no dia 12 de janeiro de 1519, o conflito entre as dinastias dos *Habsburgos* e dos *Valois* eclodiu novamente, mais forte do que antes, acumulando os antagonismos antigos entre a Borgonha e a França, assim como entre a Espanha e a França. A luta pela coroa imperial nos anos de 1518 e 1519 já demonstrava que o conflito fundamental entre as duas dinastias não havia terminado com a Paz de *Noyon* entre os dois soberanos jovens, mas continuou como luta pela hegemonia universal. Sob essas condições, batalhas pareceram ser inevitáveis. (MAINKA, 2003, p. 198-199)

No início da era moderna, os Países Baixos eram uma possessão dos *Habsburgos*. Essa dinastia real, de origem germânica, tinha intrínseca relação com o catolicismo, dominava um vasto território da Europa, comandava as áreas conquistadas pelos espanhóis no Novo Mundo e também regiões do Oriente. Os Países Baixos eram compostos por 17 províncias com destaque, pela prosperidade econômica e mercantil, para Flandres e Holanda, e, na atualidade, correspondem aos atuais territórios da Bélgica, Países Baixos e Luxemburgo, além do norte da França (*Nord-Pas-de-Calais*) e uma pequena parte da região ocidental da Alemanha. Além da posição estratégica que impossibilitou o avanço gaulês às regiões setentrionais da Europa, coloca Perry Anderson: a Holanda era "uma peça-chave da supremacia internacional *Habsburgo*" (ANDERSON, 1998 p. 73).

Além disso, os holandeses eram uma área valiosa para a Casa de Áustria, que dependia de suas riquezas para financiar as guerras da religião

do século XVI feitas por Carlos V, um adversário áspero do protestantismo. Como Stephen R. Bown ressalta, " A riqueza e as florescentes cidades licenciadas da União dos Países Baixos eram quase tão vitais para a prosperidade da coroa espanhola quanto as barras de ouro e prata do Novo Mundo" (BROWN, 2013 p. 202)

No reinado de Carlos V, os gastos com a constituição de um aparato bélico, as guerras, a expansão em nome da fé e as monumentais construções tornaram necessário o aumento da tributação. Grandes cidades da região, como Bruges, Utrecht e Amsterdã, sentiram os pesados impostos. A lealdade dos comerciantes holandeses se desgastou demais já que esses homens de negócios eram, em grande parte, seguidores do calvinismo. Carlos V anexou, pela Convenção de Augsburgo, 1548, as províncias dos Países Baixos, tirando-as do Sacro Império Romano Germânico. Conforme Oliveira (2017), as atitudes de Carlos V iam na contramão das perspectivas mercantis, e tal inciativa estava possivelmente associada à perspectiva religiosa da associação dos *Habsburgos* com a Igreja de Roma.

> Durante o reinado de Carlos V, as Províncias Unidas dos Países Baixos dispunham de um poderio e capacidade produtiva que, por si só, teria assegurado ao seu imperador a supremacia sobre o mundo, tanto em terra como no mar. Segundo List, se Carlos V tivesse se livrado da Coroa da Espanha, como chefe supremo dos Países Baixos Unidos, imperador da Alemanha, e cabeça da Reforma Protestante, teria todos os meios, tanto materiais como intelectuais, para fundar o mais poderoso império comercial e industrial, a maior potência militar e naval que jamais existiu. Carlos V, porém, seguiu exatamente a política oposta (OLIVEIRA, 2017 p. 108)

Os Países Baixos, no século XVI, eram uma importante região comercial e uma das principais zonas de produção de tecido, e havia outros produtos que se destacavam como a cerveja e os peixes secos salgados. Já os povos batavos do Sul passaram a dominar o comércio marítimo no mar Báltico, compravam grãos e madeira e vendiam as manufaturas a um alto preço.

Há registros de trocas mercantis com a Península Ibérica, importando lã e, principalmente, metais preciosos da Espanha; já as trocas com Portugal eram em um volume superior, comprando sal, especiarias orientais e principalmente açúcar de Madeira. Em contrapartida, os Países Baixos exportaram, para Portugal e Espanha, ferragens, manufaturas, navios,

madeira, pescados, cereais, madeira, peixe, manteiga e queijo e financiavam os transportes marítimos e as produções coloniais.

Ao expandir suas atividades comerciais, os holandeses encorajaram a construção naval e aperfeiçoaram a produção de canhões de seus navios, dominando as rotas comerciais entre as costas do norte e do sul da Europa, seu domínio cresceu do Báltico ao Mediterrâneo, garantindo bons rendimentos e deslocando os venezianos, os genoveses a hanseáticos e ibéricos daquela região (PALASSI FILHO, 2015 p. 31)

Nesse momento, os Países Baixos eram uma região de comerciantes e marinheiros na qual a vida econômica estava focada no comércio e não nas práticas rurais. Apesar dos relativos progressos da criação de gado e da agricultura, como a adoção da rotação contínua das culturas, abandonando as lavouras trienais que ainda eram realidade em boa parte da Europa dessa época, o solo arenoso e a maior parte de suas planícies inundadas pelo mar exigiam grandes investimentos para a construção de todo um aparato que pudesse fazer a drenagem das terras por meio de um complexo sistema de diques e canais.

Felipe II herdou de seu pai, Carlos V, em 1556, a Espanha, parte da Itália e os Países Baixos e frequentemente passou a usar da violência, empregando seus exércitos para o controle social, especialmente após a Reforma Protestante, quando se tornou praticamente impossível separar o poder político das rivalidades entre as correntes religiosas que atormentavam o continente naquele momento (GESSAT, s/d).

Felipe II foi educado na Corte espanhola de acordo com princípios do catolicismo e foi um enfático defensor da fé católica. Não poupou ações e, com pulso forte, perseguiu protestantes no interior do império. Entretanto, ele não levou em conta a vastidão deste, composto por culturas diferentes, e, no caso dos holandeses, não respeitou a posição calvinista daquele povo. A sua posição firme sobre a questão calvinista pode ser observada principalmente na capacidade da administração eclesiástica.

Felipe II aumentou o valor dos impostos e criou novas taxas, colocando o exército espanhol em solo holandês, o que levou ao descontentamento da população, que se rebelou em 1561. Iniciou-se, então, um conflito entre o rei e os súditos holandeses, mas ficava evidente que não

era uma mera rebelião de súditos insatisfeitos, mas sim uma verdadeira guerra entre o catolicismo e o calvinismo. No sul, as províncias católicas flamengas, em sua grande maioria composta pela população valone (valões), assinaram, em 1579, com o rei Filipe II, um tratado em que selaram a obrigação de fidelidade à fé soberana e católica, tal tratado ficou conhecido como "União de Arras"[4]. No mesmo ano, houve a "União de Utrecht"[5], que segregava as sete províncias do norte (Frísia, Groningen, Güeldres, Holanda, Overijssel, Utrecht e Zelândia) e teria como liderança o príncipe Guilherme de Orange. As sete províncias se uniram como um Estado rebelde e dissociado politicamente dos territórios dos Países Baixos das províncias flamengas do sul (ZUMTHOR, 1989 p. 108)

Dessa forma, as províncias nórdicas, calvinistas e burguesas estabeleceram sua própria união, surgindo a "República Unida da Holanda", que na prática significava a separação da Espanha, mas as Províncias Unidas declararam oficialmente sua independência da monarquia espanhola apenas no dia 26 de julho de 1581 por meio de um manifesto assinado em Haia, o "Ato de Abjuração" (*Plakkaat van Verlatinghe*), que foi uma resposta à declaração de nobre proscrito[6] que Felipe II fez a Guilherme de Orange. Era o início do processo de ruptura com a Corte espanhola que perdurou até o "tratado de paz de Vestfália" de 1648, no qual a Coroa espanhola reconheceu a independência das sete províncias do norte[7].

Assim, surgiu um dos primeiros Estados não dinásticos da Europa Moderna: a República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos,

[4] Também conhecid com União de Atrecht, foi assinado em 6 de Janeiro de 1579 na localidade francesa de Arras na região de Nord-Pas-de-Calis. (ARAÚJO, 2010, p. 5).
[5] A União de Utrecht foi assinado na cidade holandesa de Utrecht, em 23 de Janeiro de 1579, entre as províncias rebeldes dos Países Baixos, em conflito com a coroa espanhola durante a guerra dos 80 anos (1568-1648), é considerado por muitos historiadores como a origem da República das Províncias Unidas (ARAÚJO, 2010, p. 6).
[6] De acordo com *Diccionario histórico, Biografia universal compendiada* em edição de 1832, um nobre proscrito é aquele que não é legítimo pelas leis divinas, sendo assim, pode ser deposto por qualquer membro aristocrático reconhecido pelas leis eclesiásticas. (DAVILA, 1832, p. 481).
[7] Os Países Baixos Norte e Sul são reunificados após as primeiras guerras napoleônicas, os dois territórios se tornaram a "República da Batávia" e com a revolta holandesa de 1813 a recente republico passa a ser "Reino dos Países Baixos", mas com as várias revoluções que ocorreram na década de 1830, a atual Bélgica que eram os Países Baixos do Sul se separaram novamente da Holanda. (PALASSI FILHO, 2015, p. 43).

que sobreviveu até 1795, período em que foi instaurada a República Batava (1795-1806).

Em 1584, o príncipe de Orange foi assassinado por um líder católico, as províncias do norte ficaram sem um líder e sofreram diversos ataques de aristocratas que buscavam dominar a região ou de grupos interessados em promover saques nas ricas cidades comerciantes. Em 1588, em razão de interesses comerciais, a rainha inglesa, Elisabeth I (1533-1603), auxiliou os republicanos enviando tropas para garantir a independência da região. O conde de Leicester (conhecido como o favorito da rainha) foi enviado à região como um governador geral para reorganizar o Estado e colocar os tributos em dia, entretanto o conde inglês não foi bem recebido pelas lideranças das regiões protestantes (BOWN, 2013).

Os Estados Gerais (que eram uma organização que unia nobres, burgueses e líderes calvinistas de cada província) decidiram que o governo das províncias não deveria ficar a cargo de um príncipe estrangeiro. A assembleia deliberou que a liderança da república fosse dada ao príncipe Maurício de Nassau (1567–1625), filho de Guilherme de Orange e parente de João Maurício de Nassau-Siegen (1604-1679), conde de Nassau, conhecido como “o brasileiro”, responsável pelo governo geral de Pernambuco (1637-1644), que abordaremos adiante na nossa pesquisa. Ainda em 1588, a invencível armada espanhola foi derrotada em 8 de agosto em águas britânicas, inviabilizando boa parte das intenções de Felipe II. No final do século XVI, Inglaterra, França e Holanda eram, então, capazes de enfrentar a poderosa dinastia dos *Habsburgos* (ZUMTHOR, 1989).

Ao observarmos os caminhos percorridos na composição do Estado holandês, percebemos um processo conflituoso, o amálgama que orientou a construção dos Países Baixos. A edificação das Repúblicas Unidas do norte não se constituiu somente na perspectiva política, mas envolveu também as esferas política, econômica, religiosa e cultural.

A Holanda, como nenhuma outra nação da Europa, conseguiu sua liberdade política, econômica e religiosa de maneira tão rápida após sua unificação, e a burguesia agiu de maneira uníssona, como ponderam Marx e Engels: “A burguesia da pequena Holanda, com seus interesses de classe desenvolvido, era mais poderosa do que muito mais numerosos burgueses da

Alemanha, com seus indiferentismo e seus interesses mesquinhos fragmentados" (MARX; ENGELS, 2007 p. 194).

É certo que os *Habsburgos* incitaram a violência e as perseguições para consolidarem uma agenda de poder que era uma realidade política do século XVI. Tal atitude obrigou a burguesia a negociar com a instalada aristocracia, o que permitiu a expulsão dos espanhóis dos Países Baixos. Essa aliança teve um preço alto pois a organização se deu por uma estrutura político-jurídica feudal, com instrumentos que, um século mais tarde, seriam questionados nas revoluções inglesas e posteriormente pelo iluminismo e revoluções burguesas que aconteceram na sequência (PALASSI FILHO, 2015).

Presumimos, por meio do nosso olhar de historiadores, distante e privilegiado, uma série de atitudes que muitas vezes podem parecer erros cometidos pelas lideranças dos Países Baixos. Como historiadores, mesmo que por meio de métodos científicos e calcados em fontes, construímos nossas verdades para entendermos nosso objeto. Devemos deixar a posição de inquisidores dos mortos e precisamos estar atentos ao "Tempo Histórico" de determinada época e lugar.

Koselleck (1993, p. 16) propõe uma reflexão importantíssima para o trabalho do historiador e nos faz lembrar que cada presente tem o seu passado e também o seu futuro e todas as épocas, suas experiências bem como suas expectativas, como coloca o autor ao fazer um paralelo do fazer histórico com a concepção judaico-cristã de que a perspectiva de mudança e transformação está no juízo final e na volta ao paraíso, e isso claramente interfere na perspectiva e visão do Ocidente que, durante séculos, ignorou o novo mundo, agiu e teve uma moral constituída nessa perspectiva de fim dos tempos.

O historiador precisa estar atento ao seu objeto, às perguntas destinadas a ele, por isso poderíamos entender que a aliança burguesa com a aristocracia foi um grande erro estratégico, pois levou à destruição da possibilidade de um liberalismo, que mais tarde veríamos em inciativas como de Oliver Cromwell (1599-1658), na Inglaterra. Perderam-se também o ideal republicano e a autonomia das províncias, o capitalismo pujante holandês

acabou se curvando a inciativas das forças de potências industriais como Inglaterra e França.

A atuação do historiador é muitas vezes contraditória; buscamos sempre apresentar nossa produção historiográfica com certo grau de certeza, utilizando uma voz tranquila e serena que revela verdades que até então eram secretas e obscuras, mesmo sabendo que tal ponto ação não se sustenta, visto que a história é produto dos homens num tempo. Tal conceito é discutido por José Carlos Reis, que propõe que se deve tratar a possibilidade de conhecimento histórico como problema. Isso no sentido de que se faz necessário questionar a maneira de a história tocar seu objeto, os "homens no tempo", partindo-se da possibilidade do nada ao ser. Assim, procuramos pensar aqui perguntando continuamente, sabendo que nosso problema e as possibilidades que investigamos são partes e fragmento do todo, sendo na totalidade do fragmento que rastreando um sentido para nossa pesquisa (REIS, 2005 p. 97).

Dessa forma, pretendemos trabalhar a produção do conhecimento histórico com uma perspectiva construída em meio à constante mudança do mundo, mas que busca atingir uma possibilidade de verdade, uma verdade histórica, produto de um tempo-espaço específico. Assim, concordamos com Reis, quando este afirma que a verdade histórica é fundamentalmente histórica, não existindo métodos nem histórias definitivas que alcancem uma "verdade absoluta no tempo". Ao contrário, tendo em vista que cada presente articula uma visão parcial e original do passado e do futuro, cada historiador carrega em sua produção as marcas de sua própria construção social e individual, sua "data" e sua "pessoa".

A monarquia fundada pela casa dos príncipes de Orange conduziu os holandeses à unidade e consequentemente à noção de defesa nacional, porém nada a monarquia poderia fazer para frear o liberalismo econômico presente principalmente nas sociedades de ações que permitiam a participação de todo e qualquer comerciante, inclusive daqueles comerciantes advindos de países declarados inimigos da nação holandesa.

De acordo com Perry Anderson, os Estados absolutistas emergiram no século XVI, após sucessivas crises das sociedades europeias que enfrentavam ainda conflitos no final da Idade Média entre os séculos XIV e

XV, as primeiras nações que romperam com o modelo piramidal e parcelado presente nos sistemas de posses e vassalagem (ANDERSON, 1998 p.15). A construção dos Estados, então, não seria uma superação do modelo estabelecido durante a Idade Média, mas tratava-se de sua transformação. As questões consuetudinárias, calcadas na moral e na fé, se configuraram nas negociações políticas, não eram os conflitos das classes distintas (como, por exemplo, a burguesia), mas sim as questões políticas.

> [...] que a luta secular entre as classes resolve-se em última instância no nível político da sociedade e não no nível econômico ou cultural. Em outras palavras, é a construção e a destruição dos estados que sela as modificações básicas nas relações de produção, enquanto subsistirem as classes (ANDERSON, 1998, p. 11)

Tendo uma organização calcada nas estruturas absolutistas, mas com o discurso do liberalismo econômico e da liberdade religiosa, e apesar dessas inconsistências, a "República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos" tornou-se exemplo para a sistematização estatal de outros países na Europa, inspirou a organização do nascente sistema político do Estados Unidos (sendo a Holanda um dos primeiros países a reconhecê-los como primeiro Estado independente das Américas) e ainda diversos precursores do movimento iluminsta como, por exemplo, John Locke.

O Estado moderno holandês, em suas mais diversificadas fases, não conseguiu ser um império de extensões territoriais, como os britânicos, lançando as bases das políticas na era moderna, e, por mais que tenha se organizado em Estado independente, não ignorou as linhagens aristocráticas, pelo contrário, as utilizou como formas de dominação burguesa.

2.2 A UNIÃO DAS COROAS IBÉRICAS, OS LUSOS NO HORIZONTE DO IMPÉRIO DE FELIPE II.

Felipe II, da casa dos *Habsburgos*, promoveu a união das Coroas ibéricas, o que já fora muito desejado por outros monarcas espanhóis, que, em escritos, deixaram claro o interesse em retomar a costa atlântica da península, desmembrada na época no então reino de Leão. Em 1578 houve o desaparecimento de dom Sebastião na batalha de Alcácer-Quibir, com a ausência do rei, assumiu a regência seu tio-avô, o cardeal dom Henrique, que,

além de clérigo, era idoso. Iniciou-se uma disputa cerrada pela expectativa da sucessão do dom Sebastião.

Houve vários concorrentes, mas, com uma boa articulação diplomática, uma custosa campanha para a cooptação dos membros da aristocracia e do clero, bem como campanhas militares para a defesa de legitimidade dinástica por meio de uma linha de sucessão não comum. Tal articulação envolvia setores da aristocracia econômica e com o aval do Clero. Felipe II era neto, por linha materna, de dom Manuel, o Venturuso. A argumentação utilizada pela Coroa para a legitimação da linhagem estava nas relações da dinastia de Avis com a casa dos Habsburgos. Dom João III de Portugal era casado com Catarina da Áustria, que era irmã de Carlos V, assim como a esposa do imperador, Isabel de Avis, era irmã do rei dom João III (TAPIOCA NETO, 2016).

Além da herança sanguínea, argumentava-se também sobre os laços conjugais, já que Felipe II teve um casamento curto com sua dupla prima, Maria Manuela de Avis (1527-1545), a união ocorreu em 1543 quando a filha de dom João III casou-se com Felipe, o então príncipe de Astúrias e o herdeiro do trono espanhol, na ocasião ambos tinham 16 anos de idade.

Logo após o casamento, o casal visitou a rainha Joana I de Castela no castelo de Tordesilhas, e, nos diários oficiais, a rainha demonstrava interesse no casamento de Felipe II com Maria Manuela, e, por mais que houvesse pouca possibilidade naquele contexto, havia a esperança numa possível unificação dos reinos de Portugal e Espanha (KARMEN 2003, Apud TAPIOCA NETO 2016). O jovem casal teve um filho em 1545, Carlos, que nasceu com problemas físicos e mentais, possivelmente fruto da consanguinidade do casal, e que morreu jovem, em 1568. O casamento não chegou a completar três anos com a morte prematura de Maria Manuela ainda em 1545. O casamento de Felipe e Maria Manuela dava claros indícios de que ambos não eram felizes e, segundo relatos do próprio Carlos V, Felipe se interessava por outras mulheres e era muito frio com a jovem Maria Manuela.

Felipe II foi jurado rei de Portugal em 16 de abril de 1581 nas Cortes organizadas na vila de Tomar, isso porque a cidade de Lisboa sofria uma epidemia de peste. O monarca assinou um acordo (Tratado de Tomar)

que garantia a autonomia administrativa de Portugal na organização do Império Espanhol.

Felipe II teria pronunciado "*Portugal, yo lo heredé, yo lo compre, yo lo conquiste*", e essa fala que foi atribuída ao monarca espanhol de certa forma nos esclarece os altos investimentos que a Corte espanhola teria realizado, infelizmente tal fonte não possui respaldo documental e muitas vezes soa com mais uma das tantas inscrições apócrifas presentes na historiografia.

Fernando J. Bouza-Alvarez, uma das maiores referências sobre o período filipino, contextualiza o período destacando a habilidade das Cortes em negociar termos bastante vantajosos para os portugueses (principalmente a aristocracia) com Felipe II pelo Tratado de Tomar[8]. Os nobres lusitanos se utilizaram do ímpeto de conquista a todo custo que o jovem imperador possuía. Ainda havia a grande intenção de ser aclamado pelas Cortes portuguesas, o que lhe dava legitimação pelo reconhecimento da aristocracia lusitana, mesmo que não conseguisse, pela diplomacia, o uso das forças militares, e que seria a saída (BOUZA-ALVAREZ, 2000 p.73-74).

Em outra perspectiva, o trabalho de Valladares (2008) destaca a capacidade militar do Império Espanhol naquele momento e apresenta também as várias manifestações de insatisfação de oposição portuguesa à dominação espanhola durante todo o período. Essa perspectiva afirma que os acordos firmados em Tomar em 1581 não estavam tão seguros. Rafael Valladares diz que as iniciativas militares de Coroa espanhola ainda não são um aspecto devidamente explorado pelos historiadores, como destaca na citação abaixo[9]:

---

[8] Dentre outros artigos, esse tratado trazia também: Respeitar as liberdades, privilégios, usos e costumes da monarquia portuguesa; a língua nos documentos e atos oficiais continuaria a ser o português; manteria as cunhas e as armas das moedas portuguesas; os cargos de vice-rei ou governador de Portugal deveriam ser mantidos por portugueses ou membros da família real; Os cargos previstos para a Corte e administração geral do Reino seriam sempre preenchidos por portugueses; facilitaria a relações de comércio de Portugal com a Espanha; O comércio da Índia e da Guiné apenas poderia ser feito por portugueses; Não poderiam ser concedidos títulos de cidades e vilas senão a portugueses e a Educação do princípe Diogo deveria acontecer por sábios lusos em território portugues. (BOUZA-ALVAREZ, 1987 p.121).

[9] (...) Em nossa livre tradução*:* a incorporação de Portugal e da monarquia espanhola em função de práticas de negociação em vez de força militar, argumento que talvez tenha feito outros historiadores desistir de entrar neste fascinante capítulo da agregação portuguesa. Talvez esta seja a explicação por que houve avanços consideráveis em relação violência social na Portugal moderna, enquanto a crise militar de 1580 ainda não entrou na agenda de pesquisadores (VALLADARES, 2008 p. 31)

> (...)*: la incorporaciona de Portugal e la Monarquía Hispánica em función de las prácticas negociadoras antes que de la fuerza militar, argumento que quizás há hecho desistir a otros historiadores de adentrarse en este fascinante capítulo de la agregación lusa. Tal vez sea ésta la explicaciíon por qué se han producido indudables avances em cuestiones de violencia social en el Portugal moderno mientras la crisis bélica de 1580 no há entrado aún em la agenda de los investigadores.* VALLADARES, 2008 p. 31)

Ainda, segundo o historiador espanhol, a escolha de Tomar para que o evento fosse realizado não teria sido por conta da peste, que já havia sido controlada ainda em 1580, mas sim pelo fato do receio da hostilidade que o rei espanhol poderia receber em Lisboa (VALLADARES, 2000). É certo que Felipe II permaneceu em Portugal até 1583 e, de Lisboa, conduzia a administração de seu império, consolidando o domínio de Portugal nesses primeiros anos.

Em seu auge, o Império Espanhol abrangia os territórios de Aragão, Castela, Catalunha, Navarra, Galiza e Valência, Rossilhão, Franco-Condado, Países Baixos do sul (Flandres), Ilhas Canárias, Maiorca, Sardenha, Córsega, Sicília, Milão, Nápoles, além de territórios ultramarinos na África (Orão, Tunis, Melila, Angola, Madeira, Cabo Verde, Guiné e diversos entrepostos comerciais), os territórios da América e, na Ásia, as Filipinas e Macau. Na política externa, a importante vitória contra os turcos otomanos, na Batalha de Lepanto, na Grécia, em 7 de outubro de 1571, com uma esquadra da Liga Santa (República de Veneza, Reino de Espanha, Cavaleiros de Malta e Estados Pontifícios), sob o comando de João da Áustria, demonstrando o poder da Espanha (VILADARGA, 2010 p. 310-312).

Felipe II herdou um território invejável, e o aumento de suas posses ocorreu por uma soma de ações: sua ambição gigantesca; uma rede de ligações consanguíneas com outras Coroas (que era uma prática dos Habsburgos); uma diplomacia atuante; e as ousadas inciativas militares. Felipe II conseguiu uma vastidão territorial e "o império colonial ibérico, que durou de 1580 a 1640, e que se estendia de Macau, na China, a Potosi, no Peru, foi o primeiro império mundial onde o sol nunca se punha" (BOXER, 2002, p. 122).

Portugal passou a fazer parte da estrutura imperial espanhola de uma maneira que geralmente é denominada "polissinodal"[10], na qual o

[10] "O conceito de polissinodal é normalmente utilizado para definir as formas jurídicas e

Império Espanhol articulou instituições que possuíam notável grau de autonomia, numa sequência hierárquica clara definida que se encerrava na realeza, e tal sistema demonstrava uma organização coorporativa. Dentre essas instituições, uma que se destacou foi os conselhos. O Conselho de Portugal foi criado em 1582 e foi ocupado por portugueses que desfrutavam de uma autonomia invejável, mas, como propunha a organização, deveriam se remeter a Madri, cidade em que se localizavam.

Os membros dos conselhos eram integrados à Corte e também tinham prestígio em toda a sociedade espanhola, o império buscava, assim, conciliar interesses, dando, a uma pequena parte, mas influente, da aristocracia, o poder de atuar em toda organização do que fora o Estado português (inclusive as posses coloniais como o Brasil) e ainda viver com o prestígio de uma organização monárquica rica e invejável como a espanhola. Apesar de uma suposta liberdade dessa nobreza, na prática esta estava submetida à vontade de Felipe II (STELLA, 2000).

Uma das estruturas das Cortes mais vantajosas para Portugal foi o denominado “Asiento”, que concedia aos portugueses o monopólio, o comércio e o tráfico de escravos para toda a América espanhola. Isso possibilitou um lucro muito grande aos portugueses, que, com a habilidade de negociação de mais de um século, retiraram, do processo, os genoveses que realizavam o tráfico negreiro para os espanhóis, e conseguiram superar a demanda e ganharam prestígio junto a Felipe II.

Eram várias as relações comerciais que a Espanha havia firmado com os portugueses, garantindo a entrada de diversos produtos com destaque maior para o vinhos e azeite e especiarias das Índias. Os portugueses despertavam muito interesse pelas trocas em prata visto que metais preciosos no Brasil ainda não eram uma realidade. Os espanhóis se

---

institucionais tanto de Portugal quanto de Espanha, antes mesmo da União Ibérica. A percepção de que o poder centralizador da monarquia do Antigo Regime convivia com instituições que possuíam forte autonomia foi interpretado inicialmente como um sinal de fraqueza destes Estados, considerados até então Absolutistas. As teses de Hespanha e Vicens Vives, que ressaltaram que a composição destas instituições autônomas em torno do Estado corporativo era da própria natureza do regime, abriu uma nova linha de análise. Os textos de Hespanha e de Vives estão em: HESPANHA, António Manuel (org.). Poder e instituições na Europa do Antigo Regime. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.” (Apud VILARDAGA, 2010 p. 31)

utilizavam de entrepostos africanos e asiáticos, sem contar a importância na navegação com os suportes que eram dados nas ilhas do Atlântico, Madeira e o arquipélago de Açores (ALLENCASTRO, 2000).

Havia uma promessa grande de riquezas, e de fato muitas iniciativas estruturais foram concretizadas, criou-se um laço de complementariedade econômica e fiscal, o acesso a espaços estratégicos foi desfrutado por ambos os lados, os portugueses tiveram acesso ao desejado trigo castelhano por preços baixos e muitas vezes realizavam o câmbio direto de produtos, simplificando as trocas e evitando a tomada de galeões por corsários ingleses ou dos Países Baixos. As trocas econômicas foram importantes e influenciaram o aspecto cultural de ambas as Coroas e ainda deixavam mais fortalecidos os acordos políticos (VILARDAGA, 2010 p. 32).

Costumeiramente os historiadores dividem a União Ibérica em dois momentos: uma fase maior, na qual a Espanha cumpria as obrigações do Tratado de Tomar, e uma fase derradeira, em que se observava uma crise de grandes proporções, principalmente pelo fato de os herdeiros Felipe III e Felipe IV não conseguirem manter o monumental e extenso império pela diminuição da extração de prata e por conta de um oneroso Estado, resultado dos vários conflitos travados. Mas uma perspectiva de divisão interessante é a tomada pelo historiador Jean Frederic Schaub, que divide o estudo sobre o período em três fases, classificando-as de acordo com a sucessão da monarquia e destacando-lhe algumas características.

Durante o reinado de Felipe II, de 1580 a 1598, havia um grande respeito ao Tratado de Tomar, mantendo-se a autonomia portuguesa que o monarca tinha assumido respeitar; na sequência, o reinado de Felipe III, de 1598 a 1621, que enfrentou grande desgaste político com o Conselho de Portugal e a Corte espanhola; e o terceiro e último período, de 1621, que foi o início do reinado de Felipe IV até a restauração da monarquia portuguesa com o duque de Bragança em 1640. Essa terceira etapa se caracterizou por uma grande crise na Corte espanhola, ganhando força a imagem de um Felipe II humanista e liberal.

Segundo Schaub, essa ideia foi intencionalmente construída nas Cortes portuguesas, paulatinamente foi sendo deixada de lado a visão nacionalista e pessimista sobre Felipe II, destacava-se que então o imperador

espanhol teria tirado Portugal de uma situação de caos, mantendo seu compromisso com o país, seguindo rigorosamente o Tratado de Tomar. Com esse discurso positivo sobre o passado, foi constituída a argumentação necessária para levantar o movimento de restauração monárquica que não reconhecia legitimidade nem honra nos descentes de Felipe II (SCHAUB, 2001 p. 72). [11]

A historiografia portuguesa é marcada geralmente por dois vieses muito fortes em relação às pesquisas sobre a União Ibérica, Uma perspectiva coloca a Espanha como grande vilã desse processo, uma espécie de "hispanofobia", que tenta anacronicamente encontrar uma nação portuguesa nacionalista no século XVI, que teria suportado os 60 anos da União Ibérica até a libertação e restauração portuguesa em 1640.

Por outro, há uma espécie de desprezo historiográfico, incluindo a União Ibérica como um capítulo, ou acontecimentos que antecederam a magnífica restauração, liderada pela Casa de Bragança. Inclusive, para alguns autores, a União Ibérica não teve repercussão alguma no reino luso e não interferiu em sua dinâmica e organização, visto que houve a manutenção das estruturas políticas estatais que continuaram após a libertação do domínio espanhol (PAIVA, 2010 p.3).

O historiador Joaquim Veríssimo Serrão apresenta a perspectiva de uma monarquia dualista, pelo "ponto assente (ou "Asiento"), não havia integração", sendo que Portugal teria apenas sofrido consequências militares e financeiras pelas loucuras ambiciosas de Felipe II (SERRÃO, 1982).

Tal perspectiva foi tão enraizada que mesmo historiadores que não são portugueses[12], como Perry Anderson, apontam que a "autonomia constitucional e jurídica dos portugueses foi escrupulosamente respeitada" (ANDERSON, 1989, p. 61), ou Charles Boxer que entende que os monarcas Habsburgos "respeitaram escrupulosamente esse compromisso durante as primeiras décadas do regime" (BOXER, 2002, p. 33).

[11] Para Alfonso D´Avila, a versão de que a causa da independência de Portugal fora a "brandura" de Felipe II começou a circular ainda no tempo do conde duque de Olivares. (D'AVILA, 1956)

[12] Em alguns textos portugueses como, por exemplo, os trabalhos de António Oliveira, há um sentimento nacionalista forte que tem uma interpretação dessa fase como um momento de opressão espanhola e que Portugal vivera 60 anos em cativeiro espanhol.

Felipe II teria levado o Império Espanhol ao apogeu, financiado pincipalmente pelas ricas minas de prata americanas, mas essa mesma riqueza acabou levando o império ao colapso.[13] Seus sucessores, na tentativa de manter toda aquela estrutura, acabaram enfrentando sucessivas guerras, principalmente com os Países Baixos, aumentando a quantidade de impostos para dar conta da demanda de recursos com soldados.

A crise tomou o império como um todo, e muitos recursos dos tributos portugueses eram direcionados para as guerras, sem contar a diminuição de cargos no império, deixando de fora vários aristocratas, principalmente os pertencentes ao Conselho de Portugal. Diante dessa crise, Felipe III e Felipe IV transferiram parte da administração ao que eles denominaram de "válidos", sendo o primeiro o duque de Lerma (1553 -1625), substituído por Felipe IV pelo conde-duque de Olivares (1587 -1645). Ambos eram de origem hispânica, sendo o último um humanista, progressista, partidário do governo ativo.

Desse modo, uma política de centralização do poder, a retirada de parte da aristocracia lusitana de cargos da estrutura do governo espanhol e o posicionamento político, somado às atitudes bélicas dos espanhóis, conduziram ao movimento de insurreição que teve seu momento máximo em 01 de dezembro de 1640, quando os protagonistas foram "fidalgos inflamados por sentimentos patrióticos" (CARDIM, 1998 p.404).

Essa nobreza descontente com as atitudes da Corte espanhola enxergava, na tradicional Casa de Bragança, uma possibilidade da retomada do poder aos portugueses. O duque de Bragança (1604 -1656) aproveitou o momento e liderou um grupo que tomou Lisboa em 06 de dezembro de 1640, Felipe IV soube um dia depois, considerou o movimento uma rebelião e instituiu esse duque como um traidor (SERRÃO, 1982). O rei espanhol enviou um comunicado aos portugueses, estabelecendo a saída do grupo imediatamente de Lisboa, e o duque de Bragança teria dito: "esse natal não será em território espanhol" (COSTA, 1989).

[13] A entrada excessiva de metais e a consequente inflação, bem como o papel que a riqueza metálica teve na destruição de qualquer desenvolvimento burguês na Espanha, alimentando o espírito aristocrático, e distante do trabalho e da mercancia, são a tônica dos trabalhos de Perry Anderson sobre a estrutura do Império Espanhol e as razões de sua decadência. (ANDERSON, 1989).

Mesmo com a chegada de tímidas tropas espanholas a Portugal, o duque de Bragança foi aclamado rei de Portugal, sendo coroado posteriormente como dom João IV. A nobreza, que antes lutava por mais espaço e por não perder os privilégios na Corte espanhola, a partir de então deveria estruturar o Estado e caminhar, sozinha, após 60 anos dependente dos espanhóis. A justificação da restauração portuguesa foi uma tarefa árdua que contou com padre Antônio Vieira (1608 -1697), que, com seus sermões, instituía a soberania e legitimidade da dinastia recém-entronada, colocando Portugal como o Reino Universal Cristão (MAGALHÃES, 2000 p. 326).

2.3 HOLANDESES AOS MARES: A REINVENÇÃO DO PODER MARÍTIMO PELOS BATAVOS NO SÉCULO XVII

Em 1609 o jurista holandês Hugo de Grotius (1583-1645) publicou uma tese intitulada *Mare Liberum*[14], esse ensaio defendia a ideia de que o mar não deveria ser monopolizado por nenhuma nação, mas sim ser um bem para ser desfrutado por todos os povos. Grótius analisou e questionou o aspecto de domínio (*dominum*) pela perspectiva de jurisdição, que possuía raízes medievais, mas esse humanista holandês tratou como posse de bens, questionando o monopólio de navegação ibérico celebrado com a arbitragem da Igreja Católica no final do século XV (KANTOR, 2007 p. 77)

O jurista argumentou contrariamente a legitimação de doação pontifícia bem como todas as prerrogativas da prioridade nos descobrimentos, incluindo as justificativas de tomada consumada pelos costumes ou pelo argumento de guerra justa em águas e territórios asiáticos. Para Grotius, o descobrimento se tratava não de uma missão divina, um fardo eclesiástico entregue a determinada nação por vontade de Deus, mas se tratava de "tomar posse de" uma região a que formalmente a nação teria direito pelos "atos, ventura, fortuna e moedas" (SEED, 1999 p. 163 Apud KANTOR, 2007).

[14] GROTIUS, Hugo. Do Direito da Paz e da Guerra. In: **Textos Clássicos de Filosofia do Direito**. Traduzido por Nelson F. Carvalho. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1981. Sobre o tema ver também o artigo de GESTEIRA, Heloisa Meireles. Da Liberdade dos mares: Hugo Grotius e a soberania do Imperium. In: MUNTEAL FILHO, Oswaldo et alli. **Olhares sobre o político**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2002, p.175-190.

O direito sobre um território e suas riquezas seria válido se houvesse a criação dos títulos de domínio ocorrendo junto da posse, ou seja, dos bens móveis, se estes fossem tomados, ou, em se tratando de imóveis, seriam demarcados por atos precisos, registrados e guardados permanentemente (HOLANDA, 1985 p. 310), utilizando-se das práticas de ocupações portuguesas e do afincamento de cruzes de madeira espanholas em rotas de navegação e presentes nas costas litorâneas de diversos continentes. Grotius questionava a validade jurídica dos atos de posse, que consistiam basicamente numa cerimônia religiosa, seguindo os ritos católicos, como ato primário da edificação da conquista. Fica evidente que o trabalho do jurista holandês soa como uma espécie de manifesto político contra as arcaicas práticas jurídicas, heranças dos cerimoniais católicos, e o documento nos revela ainda que as disputas territoriais e o entendimento sobre as conquistas (e consequentemente as vantagens econômicas das práticas mercantis) tinham como pano de fundo um humanismo protestante calvinista que se tornaria preponderante no pensamento jurídico após as revoluções inglesas em meados do século XVII.

Contudo, o pensamento português[15] não se manteve em silêncio, a resposta veio do frei Serafim Freitas (1570-1633), canonista de Valladolid, num documento de 1625[16] intitulado "Do justo império dos portugueses na Ásia"[17]. Nesse ensaio, Freitas refutou diversos pontos do documento de Grotius, citando perspectivas dos direitos sobre a ideia de conquista em diversos juristas e legisladores cânones como Ovídio e Justiniano. O frei português apresentou os argumentos da prescrição imemorial (decorridos mais de 100 anos) ou por direito consuetudinário (KANTOR, 2007 p. 77).

Freitas afirmava que os direitos dos reis cristãos advinham de sua obrigação de cristãos de evangelizar os povos gentios infiéis e destacava ainda que, antes de qualquer título ou cargo que viesse a possuir um homem,

[15] Portugueses que compunham o Conselho de Portugal (1582-1640) dentro da estrutura do Império Espanhol e que nesse momento já viviam o desgastante reinado de Felipe IV.
[16] Vale ressaltar que a publicação desse documento ocorreu no contexto da tentativa frustada de os holandeses tomarem Salvador em 1624.
[17] Fonte disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1775494 acesso em 14 de Janeiro de 2018.

este deveria ter seus valores cristãos acima de interesses comercias. Explicava que, do título de descobrimento, vinha o princípio de ocupação e, expondo o caso da Ásia, que, apesar de ser uma região conhecida, tratava-se de um conhecimento imperfeito e fantasioso, citava ainda a imprecisão das cartografias sobre as terras além do cabo da Boa Esperança, feitas por navegadores antes das conquistas.

Após toda essa polêmica, causada pela perspectiva de *Mare Liberum*, de Hugo Grotius, os mapas passaram a ser concebidos com uma fidedignidade muito maior da que se encontrava em séculos anteriores, "Já não são mais apenas bens artísticos de prestígio nas negociações internacionais, mas também parte vital da reivindicação do monopólio colonial" (KANTOR, 2007 p. 78)

Nitidamente o processo de expansionismo que os holandeses deflagaram durante do século XVII em diante sobre os mares teve o respaldo teórico de Grotius, e tal expansionismo teve como ponto inicial as invasões ao monopólio ibérico, o que levou os Países Baixos a guerras tanto contra a Espanha quanto contra Portugal.

Os holandeses enfrentaram também suas ex-aliadas e protetoras, Inglaterra e França. Essas guerras envolveram diversos aspectos como questões territoriais e religiosas, sendo o principal amálgama da maioria dos conflitos os interesses marítimos e comerciais. Destacamos a Guerra dos Oitenta Anos (1568 –1648), cuja segunda etapa é sudividida por muitos historiadores como uma guerra de independência hispano-holandesa (1621 – 1648) que terminou com a Paz de Vestfália de 24 de outubro de 1648.

As guerras anglo-holandesas (1652 – 1674) demonstram que o enfraquecimento da Inglaterra naval possibilitou a ascensão e domínio, por um breve momento, da Holanda nos mares do norte (ALMEIDA, 2009 p. 152-153). Esse enfraquecimento ocorreu na primeira metade do século XVII, durante os reinados de Jaime I (1603 – 1625) e de Carlos I (1625-1649), da dinastia escocesa dos Stuarts, que foi sucessora de Elisabeth I, a última soberana da tradicional da dinastia Tudor.

Com a assinatura do Tratado de Londres de 1604, Jaime I estabeleceu a paz com a Espanha e negou apoio às ações dos corsários ingleses contra embarcações estrangeiras, dessa maneira houve um espaço

para a Holanda invadir rotas marítimas que até então eram dominadas pelos ingleses. Os britânicos ainda amargariam mais derrotas pela Marinha Real, derrotados pelos franceses em 1626, foram ignorados no confronto hispano-holandês travado no Canal da Mancha de 1639 e estavam incapazes de responder à expansão naval holandesa (LISBOA, 2012 p. 96). O historiador José Jobson de Andrade Arruda explica como, mesmo sendo uma nação vitoriosa nos mares e nas relações comerciais e de configurar como uma nação importante, a Holanda não se manteve entre as potências econômicas nos séculos posteriores.

> O poderio econômico da Holanda assentava-se no desenvolvimento da indústria têxtil. Construção naval, refinarias de açúcar e uma variedade significativa de outras indústrias, cuja estrutura doméstica de produção, assentada nas guildas artesanais de origem medieval, transformava-se no sentido das manufaturas e do *putting-out-system.* A frota holandesa dominava o *comércio carreteiro* no século XVI. Crescera dez vezes entre 1500 e 1700. Por volta de 1670 possuía três vezes mais tonelagem do que a frota inglesa e mais tonelagem do que a Inglaterra, França, Portugal, Espanha e Países Germânicos conjugados [...] Certamente a atividade econômica dos holandeses muito contribuiu para o desenvolvimento da economia-mundo. Mas teria a Holanda recebido os mesmos benefícios? Charles Wilson responde que não, pois, apesar de ser um dos Estados mais modernos da Europa, com enorme disponibilidade de capital, baixas taxas de juros e salários elevados, seus capitais foram orientados para o financiamento do comércio exterior, dos empréstimos internacionais, sem passar decididamente ao setor produtivo da economia, onde se manifestava uma verdadeira hostilidade entre o capital mercantil e o capital industrial. Tratava-se, efetivamente, de um fenômeno de cristalização mercantil (ARRUDA, 1984 p. 187-188).

A Inglaterra retomaria força para enfrentar os holandeses somente no final da primeira metade do século XVII, o novo impulso viria pelas mãos de Oliver Cromwell (1599 -1658), que reorganizou o Estado britânico após uma grande guerra civil entre forças calvinistas burguesas e a aristocracia tradicional. Com a queda da monarquia, foi estabelecido o *Commonwealth* que buscou recompor o domínio naval inglês que fora invejado por outras nações europeias.

Com a criação das duas Companhias das Índias, a Oriental (a VOC[18]) em 1602 e a Ocidental (a WIC[19]) em 1621, as ações governamentais

[18] Em documento da época é comum aparecer a sigla VOC que significa em holandês *Vereenigde Oost-Indische Compagnie*.

das então províncias unidas, somadas ao financiamento de alguns segmentos particulares, no qual muito judeus estavam envolvidos, os holandeses tiveram os recursos necessários para estruturar esses empreendimentos. Um questionamento seria como os holandeses dispuseram de recursos para investirem em equipamentos bélicos para enfrentar adversários tradicionais. Como conseguiram relativo sucesso em batalhas em mares tão distantes?

Cesar (2009) apresenta duas concepções interessantes para esse entendimento: o desenvolvimento de técnicas mais avançadas para as velas e a capacidade de construção de canhões de tamanho reduzido, mas com poder de fogo semelhante. De fato, com essas inovações diversas, conquistas e vitórias num tempo mais curto, e tomadas em regiões cada vez mais distantes como, por exemplo, no estreito de Málaca, assim tais espaços passaram a ser domínios privados da Companhia das Índias Ocidentais. (CESAR, 2009 p. 24).

2.4 COMPANHIAS DAS ÍNDIAS, UM NEGÓCIO LUCRATIVO.

Após Bartolomeu Dias cruzar o Cabo da Boa Esperança, a chegada de Vasco da Gama em Calicute à Índia, em 1498, foi o marco inicial das atividades que mudaram por completo as concepções comerciais do planeta. No primeiro século os portugueses detinham um monopólio sobre comércio oriental e a navegação, e, como resultado, a pequena nação desfrutou de grande prosperidade.

O uso das especiarias estava tão no cotidiano dos europeus que o alto lucro era uma das poucas certezas que havia no início da modernidade. Isso despertou o interesse de outras nações que arriscavam tudo para estarem entre os comerciantes no lucrativo comércio dos temperos e produtos orientais. Após as conquistas e domínio dos mares do Oriente pelos portugueses, outras nações, como a Inglaterra e Holanda, se configuraram como grandes concorrentes.

A Holanda, num relativo curto espaço de tempo, conseguiu ultrapassar os ingleses, que foram os primeiros a fundar uma companhia de

[19] Em documento da época é comum aparecer a sigla WIC que significa em holandês *West-Indische Compagnie.*

comércio dedicada inteiramente às Índias em 1600[20], e como nesse comércio, embora, os holandeses tenham sido os últimos, eles conseguiram a maioria dos postos comerciais, restando alguns outros postos para os ingleses. Esse comércio, aliado a outros interesses e disputas, intensificou rivalidades e ocasionou guerras que ficaram conhecidas como as guerras anglo-holandesas (1652 – 1674).

Os Países Baixos inicialmente realizaram comércio no mar Báltico e do Norte, consequentemente se lançaram para as Américas, especialmente para o Brasil (NASCIMENTO, 2004 p.32).

As rotas de reconhecimento nas Américas se iniciaram em 1587, momento que um corsário inglês relatou, no momento do ataque a Salvador em 1624, que no porto da cidade estava uma nau holandesa ancorada. É certo que os Países Baixos mantinham uma relação boa com os portugueses e que, inclusive, comercializavam com a colônia, como revelam as iniciativas para levar vinho do Porto para esta. Não havia somente o comércio oficial, como apontam os registros de atas, mas ocorriam, de maneira comum e cotidianamente, práticas piratas de todas nações que haviam se jogado ao mar como Inglaterra, França e os germânicos (NASCIMENTO, 2004 p.35)

A capital da Índia nesse momento era Goa, no oceano Índico ocidental, dali ocorria a administração estatal, e as relações com portugueses permitiram a composição de entrepostos comerciais. A primeira expedição holandesa, liderada por Comelis de Houtman (1565-1599), aconteceu entre 1595-1597, e, nesse primeiro momento, os holandeses não partiram para as regiões dominadas pelos portugueses, o início das ações de conquista ocorreu em outras regiões que não eram tão exploradas e vigiadas pelas embarcações portuguesas.

> [...] a expedição pioneira de Comelis de Houtman, rumaram

[20] Sobre a Companhia das Índias Orientais inglesa, Karl Marx faz uma análise num artigo intitulado “A Companhia das Índias Orientais: sua história e as consequências de sua atividade” de 1853, O filósofo alemão faz pesadas críticas à corrupção presente nas relações entre o governo e a companhia e destaca ainda que essa relação garantia privilégios e lucros para ambas as partes. Vale destacar que a análise tem um recorte temporal que perpassa o absolutismo e considera também o momento que a burguesia ganha mais voz após a Revolução Gloriosa de 1689, na qual a coroa é dada ao holandês Guilherme de Orange.

> propositadamente para longe da zona, na direcção de Banten, em Java, onde esperavam não terem de encontrar portugueses. Ao contrario do que por vezes se pensa, os primeiros navios das Províncias Unidas que foram ao Oriente estiveram ate 1603 quase sempre proibidos de atacar sem mais os portugueses e castelhanos que encontrassem, sendo autorizados a recorrer a violência apenas em legítima defesa. (MURTEIRA, 2011 p. 178)

Entretanto, essa proibição não foi suficiente para garantir a paz entre holandeses e ibéricos, há diversos registros sobre conflitos, principalmente com os espanhóis. Tais aspectos mudaram as atitudes, e as diversas companhias de comércio que atuavam se uniriam e formariam uma companhia de comércio como a inglesa, que se destacava pelo tamanho e quantidade de rotas e embarcações.

Já em 1602 todas as companhias holandesas operantes na Ásia se integraram numa única companhia: a *Companhia da Índias Orientais holandesas* (ou *VOC*), sua organização se deu com a outorga das Províncias Unidas que tinham interesse em ter controle sobre o Oriente. O historiador Charles Boxer, ao tratar dos conflitos dos ibéricos com a Holanda, apresenta a ideia de que esses conflitos se configuraram na Primeira Guerra Mundial, pois neles estariam presentes interesses da Europa, Ásia e Américas (BOXER, 2002 p.117)

Antes da fusão de todas as companhias de comércio no Oriente, já haviam acontecido pequenas fusões regionais entre algumas companhias na Zelândia e Amsterdã, mas, para se organizar uma companhia única que teria o monopólio sobre o Oriente, era necessária uma ação política do governo das Províncias Unidas.

Com uma grande quantidade de pequenas companhias, ocorria uma disputa de mercado entre elas e, consequentemente, o lucro cairia consideravelmente, sem contar que, com os preços baixando, haveria aumento no fluxo de navegação e de produtos circulantes, o que provavelmente poderia ocasionar o desgaste e até o fim do mercado de especiarias. Logo, a presença do Estado nesse jogo comercial, além de garantir recursos e subsídios, também regularia o mercado antes que este pudesse entrar em colapso.

A Companhia das Índias Orientais inaugurou uma nova concepção comercial, tratava-se de uma organização que possuía um agente regulador, que era o governo holandês, e permitia que membros investissem

no financiamento da companhia e de suas frotas, que, quando vitoriosas, geravam muitos lucros. As companhias holandesas, segundo Roberto Chacon de Albuquerque, seriam a primeira inciativa de empresa de capital aberto e sociedade anônima da história (DE ALBUQUERQUE, 2010 p. 30).

O aspecto estatal que a Companhia das Índias Orientais possuía não era algo somente aparente, tratava-se de fato de uma representação do Estado, uma espécie de projeção além-mar das instituições políticas dos Países Baixos. Essas características dinamizaram as trocas comerciais, já que possibilitavam autonomia à companhia que poderia fazer acordos, tratados, construir fortes e atacar navios. A concessão estatal duraria, segundo os documentos de criação, 20 anos, entretanto sua existência perdurou até 1740 (MURTEIRA, 2011 p. 190-191).

Já a Companhia das Índias Ocidentais (ou *WIC*) surgiu no dia 2 de junho de 1621 por iniciativa de um grupo de calvinistas flamengos e brabanteses[21], refugiados na República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos para escapar à perseguição religiosa. Sua criação ocorreu para que houvesse organização politica, econômica e comercial, assim, a Companhia das Índias Ocidentais tinha uma sistematização muito semelhante, comparada com a Companhia das Índias Orientais, mas esta atuava diretamente com os interesses do Ocidente.

A Companhia das Índias Ocidentais recebeu uma autorização estabelecendo o monopólio do comércio com as colônias ocidentais pertencentes às Sete Províncias nas Índias Ocidentais (o Caribe), bem como o tráfico de escravos no Brasil, Caribe e América do Norte. E ainda poderia operar na África Ocidental (entre o Trópico de Câncer e o Cabo da Boa Esperança) e nas Américas, incluindo o oceano Pacífico, e na parte oriental da Nova Guiné, sendo criada como uma importante "arma contra a monarquia habsburga, com que as Províncias Unidas travavam um longo confronto conhecido por Guerra dos Oitenta Anos" (1568-1648) (MIRANDA, FERREIRA et al, 2011 p.3).

Fica evidente que tal autorização visava eliminar a competição de outras nações, principalmente dos ibéricos, A Companhia das Índias

[21] Brabante é uma região situada entre a atual Bélgica e os Países Baixos, que pertencia ao condado de Brabante. Abrangia a atual província neerlandesa de Brabante Setentrional.

Ocidentais surgiu seguindo uma organização muito semelhante à sua irmã, Companhia das Índias Orientais, que desfrutava do monopólio do comércio holandês na Ásia com cinco escritórios denominados de *Kamers* (em Amsterdã, Midelburgo, Roterdã, Hoorn e Groningen[22]), e contava com a presença do conselho de administração composto por 19 membros, conhecido como *Heeren XIX.*

A principal diferença em relação à Companhia das Índias Ocidentais do Oriente é que a Companhia das Índias Ocidentais não possuía a mesma autonomia, sendo um braço do Estado holandês, ou seja, não poderia conduzir nenhuma operação militar sem a autorização do governo holandês, e essa importante diferença era reflexo de uma série de iniciativas militares na Ásia contra os reinos ibéricos.

A Companhia das Índias Ocidentais nasceu com o objetivo claro de minar a estrutura da economia ultramarina ibérica que garantia o poder do Império Espanhol e, consequentemente, seu poderio militar, e ao mesmo tempo possibilitar o acesso aos portos das colônias espanholas e portuguesas para os navios dos Países Baixos.

O Brasil era importante, principalmente, em razão dos altos lucros que o comércio de açúcar gerava; outros produtos como o tabaco e a madeira de tinta já estavam presentes no comércio realizado pelos holandeses nas negociações esporádicas diretas que aconteciam nos portos brasileiros. No momento em que Portugal passou a ser parte da Coroa espanhola, resultado da crise dinástica portuguesa de 1580, o Brasil não era configurado como uma região de destaque, ficando numa posição subalterna entre as prioridades militares do governo espanhol, no entanto era um território visado pelos interesses econômicos da Companhia da Índias Orientais (MELLO, 2010 p. 29)

A situação política fez a Companhia das Índias Ocidentais possuir uma das maiores frotas militares, com navios bem equipados. Essa frota não visava defender interesses de soberania de algum reino, mas sim garantir um grande mercado comercial. As ações militares, realizadas no Novo Mundo, foram consequências de antigas relações comerciais que havia entre os Países Baixos e Portugal. Desde o final do século XVI, o Tratado de Tomar

[22] As câmaras de Amsterdã e de Midelburgo aquelas que mais contribuíram para a companhia (MIRANDA, Ferreira et al, 2011 p.34)

permitia as relações comerciais e a autonomia de celebração de tratados. Sendo assim, os holandeses desfrutavam do comércio de uma série de produtos provenientes do Brasil.

Tais produtos chegaram à Europa ainda na primeira metade do século XVI, eram levados por mercadores flamengos que atuavam tanto nos portos ibéricos como também no Novo Mundo. Tais mercadorias despertaram o interesse dos europeus e se tornaram importantes para as relações comerciais. A relação comercial entre Brasil e os Países Baixos ocorreu num complexo cenário político até o início do armistício de 12 anos entre as Províncias Unidas e a Espanha (1609-1621) (MIRANDA, Ferreira et al, 2011 p.49)

Mesmo com a tentativa da Coroa espanhola de acabar com a transações, elas seguiram, pois eram realizadas por agentes portugueses, que, com a autonomia de que dispunham, garantiam cifras desejáveis; entretanto a Coroa habsburga decidiu aumentar o controle, e, mediante toda a conjuntura política e econômica, surgiu a Companhia das Índias Ocidentais holandesa em 1621.

2.5 FÉ E NEGÓCIOS, OS JUDEUS NOS PAÍSES BAIXOS

O cenário de disputas econômicas e ações militares entre holandeses e espanhóis que configuraram o século XVI e XVII foi mais do que uma rivalidade meramente comercial entre as Coroas, como pano de fundo, a Europa vivia num clima de tensão diante da reforma protestante e das consequências desta. Max Weber, em "A ética protestante e o espírito do capitalismo"[23], apresenta a concepção de como os valores religiosos protestantes teriam colaborado para o desenvolvimento do capitalismo, explorado de forma mais sistemática no capítulo "Ascensão e capitalismo", cuja narrativa se estabelece pela prática e tradição calvinista com relação ao capitalismo. Assim a moral cristã conduziu as práticas econômicas. Não podemos entender as transformações do mundo capitalismo somente pela

[23] Ver mais em: WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo A ética protestante e o espírito do capitalismo A ética protestante e o espírito do capitalismo. **São Paulo: Companhia das Letras**, 2004

perspectiva meramente econômica ou como modo de produção, tal perspectiva religiosa é que entendida como “espírito”.

Já abordamos o processo de independência política dos Países Baixos e como a perspectiva calvinista resultou nas forças para os holandeses conseguirem sua autonomia das mãos de Carlos V dos Habsburgos. A região das terras baixas tinha importantes e prósperas cidades comerciais, essas práticas comerciais se intensificaram, fazendo a Holanda se sobressair sobre a Espanha e Portugal que, um século antes, dominavam o comércio de produtos orientais e a produção e distribuição de açúcar. As cartas de créditos presentes nos países baixos lhes permitiram ganhar um fôlego maior que propiciou fortalecer o domínio sobre os engenhos produtores na América. O renomado historiador Charles Boxer chama a atenção para o fato de que as disputas entre ibéricos e holandeses tinham um aspecto cruzadista da modernidade, ou seja, além de uma disputa de mercados e do domínio comercial, tratava-se também de uma “batalha de Deus contra seus inimigos”:

> [...] havia um forte elemento religioso na questão, tendo em vista que portugueses católicos romanos e holandeses calvinistas consideravam-se paladinos de suas religiões, e, em decorrência, acreditavam estar travando a batalha de Deus contra seus inimigos. Para os adeptos da “verdadeira religião reformada”, [...] a Igreja de Roma era “a grande prostituta da Babilônia”, e o papa, o verdadeiro anticristo. Os portugueses, por seu lado, estavam amplamente convencidos de que a salvação só podia ser obtida mediante a crença nas doutrinas da Igreja Católica romana, como tinham sido definidas no Concílio de Trento, que ocorrera no século XVI (BOXER, 2002 p. 121)

Entre os séculos XVI e XVII, muitos cristãos novos portugueses buscaram os Países Baixos como lugar para viver e praticar sua religião de forma livre, tal situação era um reflexo das ações da inquisição portuguesa. Os safaradistas[24] seguiram para cidades como Amsterdã, Roterdã, Hamburgo, Bordeaux, para a Itália, Norte da África e Levante (Turquia), e nesses espaços foram fundadas pequenas comunidades. A perseguição aos judeus em

[24] “Safaraditas, Sefaradita, ou *Sefarad* é a expressão hebraica destinada a região da península ibérica. Mas de acordo com Vainfas há outra versão: “o relato bíblico do profeta Abdias, *Sefarad* era uma colônia de exilados de Jerusalém localizada no deserto de *Negueve*. Pesquisas arqueológicas do século XX identificaram a *Sefarad* bíblica em *Sardes*, pequena vila da Ásia menor, capital da Lídia. Somente na versão aramaica da Bíblia hebraica, o *Targum*, compilada entre o início da diáspora de 70 d. C e o início da Idade Média, *Sefarad* é traduzida como *Ispamia* ou *Spamia*” (VAINFAS, 2015 p. 508).

Portugal era muito mais intensa para os safaradistas do que para os ashkenazistas, como pontua Ronaldo Vainfas:

> Falavam alemão ou polonês, além de ídiche, variante do alemão, pois eram naturais de comunidades *ashkenazim* na Europa centro-oriental. A Inquisição portuguesa não tinha jurisdição sobre esses homens, pois nunca tinham sido batizados no catolicismo. O Santo Ofício, vale lembrar, era um tribunal dedicado a vigiar – prender e punir – os desviantes da fé católica: os que a negavam, em parte, eram considerados hereges; os que a rejeitavam, no todo, eram acusados de apóstatas. O tribunal de Lisboa não processou, portanto, os judeus alemães e poloneses; libertou a todos, após colher os depoimentos de cada um deles por meio de intérpretes. O mesmo não ocorreu com os luso-falantes, judeus sefarditas. 4 Suspeitos de terem nascido em solo português, permaneceram preso. Isto porque, no entender dos inquisidores, caso eles fossem portugueses, não obstante alegassem ser judeus naturais de Amsterdã, Hamburgo ou França, tratar-se-ia de cristãos-novos batizados [...] (VAINFAS, 2015 p. 508)

A partir de 1609, com a "trégua dos doze anos"[25], houve o fim do embargo espanhol ao transporte marítimo holandês com os Ibéricos, o grande fluxo para os Países Baixos é explicado pela atuação comercial que já se destacava nas cidades bem como pela benevolência e tolerância do príncipe Maurício de Nassau (1567–1625) junto ao safaraditas (BONDIAN, 1999)

A administração holandesa era organizada, além da administração central, em câmaras provinciais, e estas possuíam grande autonomia, sendo soberanas em suas decisões na federação. Os Estados Gerais holandeses sancionavam o que fora debatido e aprovado nas assembleias provinciais, e cada província tinha seu próprio procurador junto ao rei, o *Stadhouder*, tendo sob sua responsabilidade questões governamentais e a liderança militar.

Os *Stadhouders* não necessariamente precisavam ser oriundos da nobreza, tampouco pertencer à linha dinástica da Casa de Orange. A característica de governo laico não dava muito espaço aos conselhos eclesiásticos, e, enquanto na maioria da Europa essas câmaras religiosas

[25] A chamada Trégua dos doze anos foi firmada em 1609 entre as Províncias Unidas (lideradas pela Holanda e Zelândia) e a Espanha, no curso da Guerra dos Oitenta Anos, iniciada em 1568. Ao fim desta trégua (1621), as Províncias Unidas retomaram a guerra contra a Espanha, e uma das consequências foi o início da invasão do Nordeste brasileiro pela Companhia Holandesa das Índias Ocidentais.

possuíam poder deliberativo, nos Países Baixos eram meramente consultivas. Segundo Shama, a soma dessas características gerou na política holandesa um campo fértil de aceitação e que favoreceu a política de tolerância religiosa (SHAMA, 1992)

A comunidade judaica em Amsterdã (principalmente os safaraditas) era composta majoritariamente por cristãos novos que haviam fugido da Península Ibérica, retornavam às suas raízes judaicas pois havia gerações que se escondiam atrás dos costumes cristãos. Tiveram de enfrentar vários problemas, como retomar certas práticas e costumes e definir as identidades das novas gerações, aproximaram-se das práticas de negócio, e uma grande parte retornou ao cotidiano com valores judaicos como, por exemplo, a prática da dieta *kosher*, mas as dificuldades eram enormes, já que haviam vivido várias décadas, talvez séculos, num mundo clandestino e realizando práticas cristãs. Há documentos com assinaturas com nomes cristãos e judeus, escritos que dividem insígnias da cruz com a estrela de Davi (KAPLAN, 1996)

Algumas conquistas foram rápidas como a construção de um cemitério em 1614 além da presença de jornais judaicos e da instituição conhecida como *Dotar*, para acolher e ajudar viúvas, órfãos, doentes, perseguidos da inquisição, já outras foram mais demoradas como a construção da primeira sinagoga somente em 1672[26], quando a comunidade contava com 7.500 judeus em uma população de 200 mil habitantes, representando 3,5% da população holandesa (ROITMAN, 2011 p. 53).

Os judeus, por ainda serem enxergados como meros estrangeiros, deveriam responder aos magistrados de Amsterdã, esses homens da lei e da ordem representavam os ricos comerciantes holandeses, eram conhecidos como regentes e mantinham uma postura de tolerância aos judeus. Os Países Baixos já vivam conflitos sérios entre calvinistas, anabatistas, luteranos, ortodoxos calvinistas e liberais, e ainda havia um espírito de revanche contra os católicos. Para os holandeses, os católicos representavam aqueles que seguiam cegamente o papado, demonizados pelas

[26] Importante ressaltar que a primeira Sinagoga das Américas *Kahal Zur Israel* foi fundada em 1636 em Recife durante a ocupação holandesa.

relações de poder, já os judeus eram colocados como hebraicos, ou seja, irmãos de origem (BODIAN, 1999).

Claramente que havia aqueles que não aceitavam a presença judaica, principalmente comerciantes, e o antissemitismo era uma marca das religiões cristãs. Os judeus foram os resposáveis por instaurar o capitalismo moderno em Amsterdã, tinham pleno domínio das especulações bolsistas, constituíam uma rede de negócios que conectava os holandeses com o mundo. Em Amsterdã, os judeus atuavam em diversos cenários econômicos como indústria da seda, refino do açúcar, beneficiamento do tabaco e se destacavam com o comércio de riquezas como ouro, prata e diamantes. Havia os menores, que se organizam em guildas livres e modernas, atuando como sapateiros e relojoeiros.

As guildas de origem holandesa, comandadas por calvinistas, tentavam impedir a presença de judeus, colocando barreiras e limitando a presença destes. Como exemplo, podemos citar a guilda dos cirurgiões e dos corretores que admitia poucos judeus, já a dos livreiros e peixeiros não tinha restrição alguma. Os obstáculos não impediram a diversificação da economia judaica, já no início do século XVIII encontravam-se judeus nos comércios de tecidos, de porcelanas, nas tabernas, estalagens, na ourivesaria e fabricação de queijos, espaços que eram muito restritos no século XVII (SCHAMA, 1992 p. 583).

Encontramos, nesse período, uma economia altamente urbanizada e centrada no comércio de cereais, vinho, bacalhau, construção naval e frotas comerciais, sendo o transporte marítimo holandês o maior e mais equipado até o final da primeira metade do século XVII (MELO, 1996).

Pouco antes da expulsão dos holandeses do Brasil, os judeus eram 13% dos investidores do Banco de Amsterdã, já que não havia restrições religiosas para atividades comerciais ou financeiras. E a soma de riqueza garantia a permanência dos judeus na região pois despertava interesses dos demais, assim, os judeus permaneciam unidos pelos laços familiares mesmo estando em regiões muito distantes. A prática de acúmulo financeiro possibilitava reservas nos bancos, que com lastro conseguiam fazer negócios econômicos mais sólidos. Claramente, a Igreja calvinista tentou, de várias formas, converter os judeus, é certo que a Universidade de Leiden tinha um

professor especialista em discutir e argumentar aspectos teológicos com judeus, para lhe mostrar o quanto a fé cristã era superior (SCHAMA, 1992 p. 580).

Muito se escreveu sobre a presença dos judeus como grandes acionistas da Companhia das Índias Ocidentais, ou como “possibilitadores” de empréstimos a famílias que seriam importantes financiadores da companhia, entretanto Evaldo Cabra de Mello demonstra que “os portugueses acusaram os cristãos novos de Amsterdã de serem a alavanca da empresa, mas, do total de 3 milhões de florins subscritos na cidade, apenas 36 mil florins foram contribuição dos *sefarditas*” (MELLO, 2006 p. 44).

Os judeus mudaram a mentalidade e reconstituíram a identidade judaica cristã a partir de Amsterdã. Os cristãos novos buscavam suas origens e tornavam-se judeus novos, porque defendiam a livre iniciativa e o espírito progressista sem deixar de lado o laicismo. Os judeus não só se mudaram para sobreviver em Amsterdã, como também reinventaram o capitalismo e as relações comerciais na era moderna e reconstruíram uma nova identidade judaica para a nova era.

2.6 EPOPEIA BATAVA NO NOVO MUNDO

A dominação holandesa no Brasil é dividida, por Evaldo Cabral de Mello (1998), em três períodos, sem contar com a tentativa da invasão de Salvador (1624-1625). A guerra da resistência foi o primeiro período, de 1630 com a tomada de Olinda até ao abandono das tropas portuguesas rumo à Bahia em 1637, o segundo período foi até 1645 quando ocorreu o levante dos homens de engenho em 1645, sendo esse segundo período conhecido como a "Idade de Ouro" do Brasil holandês que aconteceu durante a administração de Nassau (1637 - 1644). O terceiro momento foi durante a "Guerra de Restauração" (1645-1654) quando houve a saída final dos flamengos de Pernambuco (MELLO, 1998a p. 15-16).

De acordo com Wehling (2005), o período das invasões holandesas é conhecido também como "Guerra do açúcar", e as missões militares não tinham como foco somente a questão econômica, observando que já detinham um domínio econômico e comercial em toda a Europa.

Fernando Novais (1998) aponta que os flamengos já vinham se destacando na economia europeia, de maneira distinta, desde o medievo, tornando-se o centro da economia de mercado com mais negociações da Europa. Essa condição ocupada pela Holanda foi resultante de sua localização geográfica, pois estava num entreposto que servia como local de transferência de manufaturas, produtos e especiarias.

Quando os holandeses realizaram sua primeira viagem ao oceano Índico, que era o caminho para dominar as atividades comerciais, tiveram diversos problemas, como aponta Capistrano de Abreu: "(...)viagem demorada, de pouco proveito imediato, mas fecundíssima em consequências, pois logrou a certeza da fragilidade do domínio peninsular naquelas regiões alongadas" (ABREU apud MAESTRI, 2001, p. 92). Após o domínio do caminho, os Países Baixos consolidaram-se como detentores de uma privilegiada distribuição de açúcar em toda a Europa, então passaram a buscar maiores lucros, retirando o controle direto de Portugal da região açucareira do Brasil. Os flamengos organizaram expedições militares para a tomada da colônia portuguesa. A primeira iniciativa se deu em 1624 com a tentativa de tomada da Bahia, e a guerra se estendeu até 1625 mas foram derrotados e expulsos.

> (...) 10 de Maio de 1624, uma expedição da W.I.C. com vinte e seis navios transportando um efetivo de cerca de mil e setecentos homens sob o comando do almirante Jacob Willekens atacou e conquistou a capital. Em pânico, os habitantes retiraram-se para o interior. (...) O Governador-Geral, Diogo de Mendonça Furtado, entrincheirou-se no palácio, mas tanto ele como o filho e alguns oficiais foram aprisionados e enviados para os Países Baixos. A administração da cidade passou a ser exercida pelo fidalgo holandês Johan Van Dorth. (...) O Governador da Capitania de Pernambuco, Matias de Albuquerque, foi então nomeado Governador-Geral, administrando a colônia a partir de Olinda, e enviando expressivos reforços para a guerrilha sediada no Arraial do Rio Vermelho e no Recôncavo. (...) Em 1625 a Espanha enviou, como reforço, uma poderosa armada de cinquenta e dois navios com cerca de doze mil homens sob o comando de D. Fadrique de Toledo Osório, marquês de Villanueva de Valduesa, e do general da armada da Costa de Portugal, D. Manuel de Meneses, a maior então enviada aos mares do Sul: a famosa Jornada dos Vassalos (MELLO, 1998b p. 31-34)

Com a fracassada ação na Bahia, a Companhia das Índias Ocidentais organizou uma ofensiva em Pernambuco, sua estratégia seria realizar um bloqueio naval, deixando as regiões de comércio fechadas e provocando a rendição e o controle do centros de produção de açúcar, que era

o grande foco da ocupação holandesa. Os flamengos já cobiçavam as terras brasileiras muito antes da organização da Companhia da Índias Ocidentais, como pontua o Mello:

> O que existe de concreto é que navios holandeses, apenas disfarçados em embarcações pertencentes a comerciantes portugueses, assumiram uma proporção substancial do tráfego entre o Brasil e a Europa e que esta participação continuou a crescer, a despeito da união das coroas portuguesas e espanhola (...) e dos vários embargos decretados pelos soberanos peninsulares contra navios neerlandeses em portos ibéricos. Após a trégua hispano-neerlandesa (...) comerciantes holandeses chegaram a controlar entre a metade e dois terços da navegação entre Portugal e o Brasil. Concluída a trégua em 1621, as autoridades holandesas embarcaram numa política agressiva contra o Império colonial português, visando a substituir o comércio pacífico pela conquista territorial. É naquele mesmo ano que se funda na Holanda a Companhia das Índias Ocidentais, a quem o estado reconhecia direitos monopolistas no tocante à conquista, comércio e navegação da América (...) (MELLO, 1998a, p. 19).

O cenário político da época também foi um dos grandes motivos para a invasão holandesa no Brasil, com Portugal e Espanha aliados pela União Ibérica e a Holanda inimiga da Espanha por causa do processo de independência dos flamengos, como já explicitamos anteriormente neste mesmo capítulo. Vale ressaltar que a ocupação holandesa no nordeste brasileiro, que se iniciara em 1624, ocorreu em 1630 visto que as nações ibéricas não foram capazes de organizar uma defesa eficiente, pois a Espanha estava ainda organizando o império de Filipe II.

A visão que o Velho Mundo tinha dos trópicos não era das melhores, mesmos após as primeiras cartas de expedições que se dedicaram a destacar as riquezas. No século XVII o Novo Mundo passou a ser representado por meio de relatos de viajantes como um local de perigos, com uma população que devorava carne humana, como podemos ver nas ilustrações de Theodor de Bry[27]. E os holandeses mudariam isso com as iniciativas de Nassau após trazer a comitiva de intelectuais, entre eles, Eckhout em 1637.

A vinda do princípe Nassau alterou toda a organização de Recife, pois passou-se a construir casas semelhantes às que eram construídas

[27] Em relação ao assunto, indicamos a leitura de KALIL, Luis Guilherme Assis. Os Espanhóis Canibais: análise das gravuras do sétimo volume das Grands Voyages de Theodore de Bry. **Tempo. Niterói**, v. 17, n. 31, p. 261-283, 2011.

na Europa, foi feito um plano urbanístico com a abertura de ruas, pontes e outras estruturas que não existiam no Novo Mundo. Vale ressaltar que todas essas ações foram oriundas de um projeto de urbanização de Recife, projeto este que objetivava facilitar a produção do açúcar.

A opção para que a segunda conquista acontecesse em Pernambuco foi o fato de essa capitania ser a maior produtora de açúcar do mundo, não dominaram Salvador, que seria o centro político da colônia, mas tomaram seu coração econômico que seria Pernambuco. De acordo com documentos do período, citados por José Antônio Gonsalves de Mello (1987), Recife era apenas um burgo sem vida própria e totalmente dependente de Olinda nos primeiros anos do século XVII. Entretanto, mesmo não tendo autonomia, o lugar era uma tentação para os piratas mais destemidos pelas riquezas oferecidas pela terra, e foi isso que levou os holandeses a invadirem tal capitania. Após a tentativa frustrada de invasão do centro político – Bahia –, os holandeses tentaram apossar-se do centro econômico do século seiscentista.

A ação dos holandeses em Pernambuco era muito distinta em relação às práticas da colonização portuguesa, por mais que ambos os povos vislumbrassem o comércio, os portugueses chegaram ao Novo Mundo e tiveram que atuar em terras desconhecidas, tendo todo um processo de ação até a definição do modelo colonial de *plantation* e, seguindo a mentalidade mercantilista, ainda estavam à procura de metais preciosos. Já os holandeses chegaram à colônia com um sistema de produção organizado com uma economia que se sustentava com o mercado de açúcar europeu, calcado no trabalho escravo negro, o que permitiu maior facilidade aos flamengos.

Pela perspectiva militar, a conquista de Pernambuco foi difícil, gerando grande destruição na capitania pelos vários conflitos militares durante os cinco anos de lutas entre os holandeses e portugueses, e os flamengos tiveram que reestruturar e reconstruir a capitania e a economia que estava abalada. Para tanto, a Companhia das Índias Ocidentais foi buscar alguém que pudesse ter livre passagem nas Cortes europeias, uma formação humanista e ainda experiência na adminstração pública. Tais atributos estavam na figura de Maurício de Nassau, que, "(...) chegado ao Recife em 1637, era a figura mais indicada para concluir e consolidar a conquista, pois às suas qualidades de

administrador juntava grande espírito de tolerância (...)" (ANDRADE, 1986, p. 76).

Fernando da Cruz Gouvêa (1998) apresenta a ideia de que Nassau era um princípe acessível e ligado com as transformações capitalistas e talvez seria o único nobre da europa daqueles tempos que aceitaria o cargo de adminstrador na colônia (GOUVÊA, 1998). Já Charles R. Boxer (1961) chama Nassau de "o príncipe humanista no novo mundo" e, analisando sua admisntração durante a conquista holandesa, o classifica como "O homem mais notável entre os que jamis se envoveram na indústria do açúcar" (BOXER, 1961, p. 157).

Nassau assumiu o cargo de governador da Nova Holanda após ser contratado pe Companhia das índias Ocidentais, sua principal função era governar e adminstrar a capitanias de Pernambuco. Sua linhagem pertencia a uma das famílias mais importantes da Europa, estando relacionado, inclusive, a conflitos com a monarquia inglesa, além de tudo, Nassau já havia tido uma atuação militar vitoriosa. Gaspar Barleu (1584-1648) foi um contemporâneo a ele e escreveu no século XVII a obra " O Brasil Holandês sob o Conde João Maurício de Nassau", fazendo uma grande referência ao príncipe holandês:

> (...) quando Nassau assumiu o governo. Todos o desejavam nesse posto, porque, prático na milícia européia, sob o Príncipe de Orange, reconquista- ra, com sua dedicação e diligência, o que antes dele ninguém conseguira, a praça de Schenken, a qual, situada no divórcio das águas do Reno, defende a Batávia. Gozava ele por isso o favor público dos holandeses, acrescendo a esses títulos o lustre de sua família, ligada pelo sangue aos imperadores e por matrimônio aos reis, além da autoridade, da galhardia, da lealdade, da boa fortuna e de outras muitas virtudes e honras. (BARLÉU, 1974, p. 50)

É importante destacar que a maior parte das informações sobre os feitos de Nassau tem como fonte primária esses relatos de Barléu, na qual a imagem do administrador holandês é tida como a de um grande herói, mas que foi demitido da Companhia das Índias Ocidentais em 1644. Pernambuco é descrita como uma região de açúcar, como motor principal, mas com atividades distintas que a diferenciavam de outras capitanias:

> Entre todos os moradores e povoadores, uns fazem engenhos de açúcar porque são poderosos para isso, outros canaviais, outros algodoais, outros, mantimentos que é a principal e mais necessária coisa para a terra, outros usam de pescar, que também é muito necessário para a terra, outros usam de navios que andam buscando mantimentos e tratando por terra conforme ao regimento que tenho

> posto, outros são mestres de engenhos, outros mestres de açúcares, carpinteiros, ferreiros, oleiros e oficiais de formas e sinos para os açúcares e outros oficiais (VIEIRA apud MELLO, 2000, p.77).

Evaldo Cabral de Mello (2000) destaca a organização denominada de "triângulo rural" que consistia na casa grande, engenho e capela, essa foi a base da organização que os holandeses encontraram e, como funcionava muito bem, não a alteraram, permitindo coexistir os cultos católico, protestante e judeu.

> (...) a iconografia holandesa já indica as linhas de força do seu assentamento em termos da ocupação dos níveis do terreno: a instalação da fábrica na proximidade do curso d'água de que depende para a força motriz e para outros usos; a construção da casa-grande na parte mais elevada do terreno, via de regra, na meia encosta, em decorrência da necessidade prática de controle das atividades e do imperativo simbólico de expressão de domínio; e a ereção da capela ao mesmo nível da casa-grande ou mais acima, conotando a predominância do Sagrado (MELLO, 2000, p. 80).

Nassau compõe um domínio de tolerância que se consagrou no Brasil. Sua primeira medida no Novo Mundo foi destituir toda e qualquer lei e atributos dos portugueses, assim, foi possível estabelecer uma nova unidade administrativa que possibilitaria, inclusive, acordo e financiamentos dos holandeses junto aos senhores de terras.

> O Governo do Brasil Holandês, assim como toda a administração das terras que seriam conquistadas, seria delegado, conforme tal Regimento, a essas nove pessoas eleitas e aprovadas, que comporiam o Colégio (Kollegium) de Conselheiros (Raden), denominado "Conselho Político" (Politiek Raad). Os conselheiros políticos ficariam responsáveis pelos negócios de administração, de política, de finança e de justiça, tendo toda a autoridade e direção suprema. Os conselheiros presidiriam, cada um, o Conselho pelo período de um mês, cuja ordem dos turnos está definida no documento. Conforme o artigo dois, aparece ainda o cargo de Assessor que, nomeado pelo Conselho dos Dezenove, assistiria a todas as reuniões e trabalhos do Conselho e, sendo consultado, daria o seu parecer, assim como escreveria as memórias e registros, expediria as cartas e assinaria todos os demais atos (LUCIANI, 2012 p.78)

Em menos de dois anos, havia ocorrido a recuperação da produção açucareira, que acabou sendo arruinada durante a guerra dos holandeses com os portugueses logo no início da ocupação, visto que "quase metade dos engenhos haviam sido abandonados pelos seus proprietários luso-brasileiros ao emigrarem para a Bahia" (MELLO, 1998a p. 21). Uma das medidas urgentes de Nassau que se destaca é a plantação de outros gêneros alimentícios, como a mandioca, por exemplo, para suprir a fome da população,

especialmente dos trabalhadores.

Vale ressaltar também que a presença holandesa no nordeste brasileiro acabou por marcar a nossa cultura de maneira inapagável. Por se tratar de um humanista, como destaca Boxer, durante a dominação holandesa, juntamente com Nassau, não vieram apenas militares e comerciantes, mas também pessoas que integraram uma comitiva de intelectuais com pintores, médicos, arquitetos, entre outros, que imprimiram um novo estilo de vida, uma nova perspectiva de mundo e de sociedade, inagurando formas de representar aqueles homens por meio da arte e da arquitetura, coisa que era privilégio somente dos europeus.

> Naquela "Missão", especialmente importantes foram os pintores. Eram documentaristas da nova terra e do **seu exotismo**. Pintaram paisagens, pessoas, animais e naturezas mortas do nordeste em que moraram temporariamente. As obras deles (...) foi o que melhor se fez no Brasil em termos qualitativos no século XVII. Grifo nosso (LOPES, 1984, p. 60).

Um dos exemplos dessas atitudes ligadas a um humanismo do Velho Mundo foi a constituição de um projeto arquitetônico de uma cidade planejada, a cidade de Maurícia, deixando claros os interesses de Nassau interesses em transplantar o Renascimento para a América, estimulando as artes por meio de artistas que registrariam o espaço e principalmente os feitos de Nassau, dentre os quais, Albert Eckhout que destacou os tipos étnicos na América.

> (...) quanto às ciências e artes, a ação do período nassoviano é verdadeiramente fecundo em comparação com a colônia dos portugueses sempre estéreis nas artes. Portugal nunca cogitou em enviar para o Brasil homens de conhecimento, ao contrário, procurou sempre evitar o contato com os estrangeiros ilustres (GOUVÊA apud RODRIGUES, 1998, p. 209).

Albert Eckhout era um dos artistas que fazia parte dessa comitiva e estava incumbido de realizar retratos relacionados aos diversos tipos étnicos presentes no Brasil holandês, também foi responsável por registrar uma série de plantas e frutos tropicais numa vastíssima produção de naturezas mortas.

Os holandeses marcaram por demais sua presença na capitania de Pernambuco, e personagens que fizeram parte desse processo

foram retomados na construção da história do Brasil, e essas imagens, constituídas principalmente por Eckhoout e Post, se tornaram, além das primeiras da América, também as responsáveis por estar no imaginário das pessoas e, assim, configurar na história pública. O olhar exótico, presente nas obras de Eckhout, revela uma visão ao mesmo tempo de distanciamento no aspecto de civilização, mas também de pertencimento de um nacionalismo que nem existia, mas foi eternizado pelos livros didáticos, como pontua Pinsky (1992):

> Na verdade, (a nação) começa a constituí-la quando narra a chamada "invasão holandesa" ao Brasil, no final do século XVI até 1654. A ideia de qua o Brasil (que não era independente, à época) fora invadido pelo holandeses que aqui se estabeleceram à revelia dos proprietários de engenhos de açucar está na base de uma historinha contada até hoje aos jovens em manuais didáticos. Ai temos os personagens secundários da novela: os índios maus (ajudando os holandeses) e os índios bons e patriotas (ajudando os portugueses); temos também a figura cujo nome é até sinônimo de "traidor"no Brasil, Calabar, que teria de amigo "nosso"se tornado amigo "deles"; e temos, finalmente, o "sentimento nativista", um nacionalismo *avant la lettre*, fruto do suposto encontro de negros, índio e brancos todos envolvidos pelo sentimento comum de identidade nacional. Dessa forma, a luta contra a companhia das índias Ocidentais transforma-se na semente e ao mesmo tempo no primeiro fruto de um nacionalismo que parece absurdo aos nossos olhos, mas é apresentado como viável e legítimo pela pena de Varnhagen. (PINSKY, 1992, p.14)

Anteriormente à presença holandesa no Brasil e à administração de Nassau que permitiu a vinda dessa comitiva de europeus humanistas, possivelmente não teríamos a dimensão sobre as imagens e cores do Novo Mundo, e essa visão diferenciada não estaria presente, reinando somente os relatos e ilustrações simples feitos a partir de relato dos viajantes. Foi por conta de Nassau que novas imagens surgiram do Novo Mundo, encantando os europeus e constituíndo um novo imaginário calcado no vislumbre de personagens jamais retratados e de cores da natureza jamais vistas. As imagens exóticas constituíram também a nossa visão da América colonial e estabaleceram a história pública com sua permanência nos livros didáticos.

3. ALBERT ECKHOUT, UM PINTOR SEM ROSTO

3.1 A PINTURA DE ECKHOUT COMO FONTE HISTÓRICA

O fazer histórico e sua práxis mudaram, e muito, a partir da década de 1980 e muito mais na década de 1990, momento em que as discussões ganharam novos focos até então ignorados, e a prática comum de dar explicações dos processos sobre os caminhos da civilização perdeu espaço. As narrativas históricas, principalmente nos livros didáticos, perderam o destaque ao heroico e aos grandes feitos. A perspectiva inicial de contar uma história deu espaço a produções que se pautam em práticas multiculturais, por interesses pluriorientados, por diversos tipos de fontes históricas.

O passado dos feitos gloriosos, positivados por meio de concepções vindas da ideia de progresso e com os olhos atentos ao futuro na perspectiva de progresso, já não tem um campo tão fecundo na historiografia. A noção dessa perda é nitidamente irreparável, perceptível pela mudança das formas de conhecimento e pelo afastamento das fontes escritas e dos dados mercantis da história econômica, no seu lugar florescem as pesquisas de abordagem cultural e histórias que, além de significar e interpretar dados, dão espaço para as memórias coletivas e individuais, dando uma gama de possibilidades metodológicas de leitura sobre o passado.

A historiografia passou a utilizar muito mais as fontes imagéticas nas últimas três décadas, e o recurso imagético pode, quando bem analisado, revelar uma quantidade relevante de informações, noções e concepções de povos que não seriam possíveis a partir de outras fontes. Inclusive, muitas vezes, a análise das imagens dialoga e até confirma questões presentes nas fontes escritas, como, por exemplo, em análises de códices americanos, de grafismos em pergaminhos egípcios, entre outros.

Jacob Burckhardt (Apud BURKE, 2004) apresenta as imagens como “testemunhas de etapas passadas do desenvolvimento do espírito humano” e assinala que “é possível ler as estruturas de pensamento de uma determinada época” (BURCKHARDT apud BURKE, 2004, p.13). Mas é preciso cuidado ao utilizarmos o conceito de evidência em tais fontes, pois toda produção imagética, das primitivas às atuais, é produzida por um indivíduo e

tem seus objetivos, assim como as fontes escritas. Entretanto, é natural, ao pesquisador, se fascinar com a precisão da descrição material, quando o observador se coloca “face a face com a história” e entende que a imagens podem oferecer uma gama de possibilidades de evidências, e tais testemunhos mudos são difíceis de traduzir:

> É desnecessário dizer que o uso de testemunhos de imagens levanta muitos problemas incômodos. Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar uma mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem afim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fontes, estar consciente de suas fragilidades (BURKE, 2004, p.18).

Dessa forma, observamos que certas imagens oferecem mais evidências que outras, e no processo da pintura é comum nos depararmos com esboços e estudos que acabam oferecendo mais detalhes e evidências que se aproximam mais da realidade, percebemos isso quando da análise dos esboços e estudos de Eckhout.

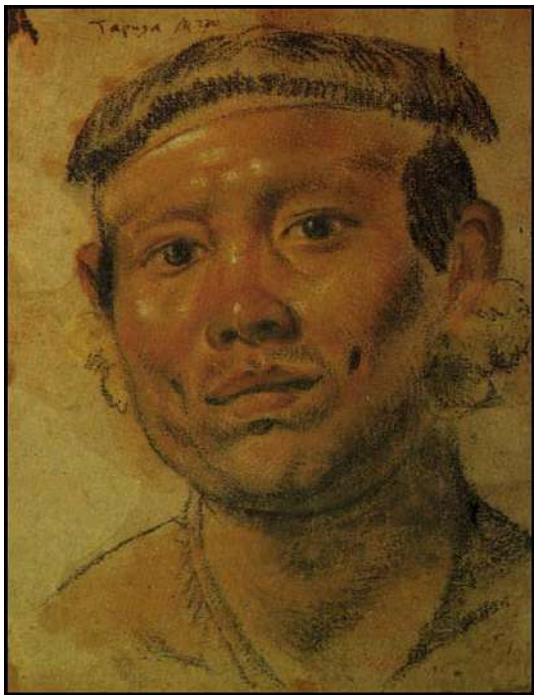


Figura1 - Detalhe: esboço de índio tapuia, giz sobre papel, sd. (BRIENEN, 2010)

Figura 2 – Detalhe índio tapuia da obra: “A dança dos tapuias”, óleo sobre tela, sd.(BRIENEN, 2010)

Com o grafite, carvão e pigmentos aquareláveis, o artista holandês consegue compor, com precisão, os detalhes da plumagem, pintura corporal (possivelmente associada à guerra), anatomia, expressão, luminosidade, entre outros elementos. Vale ressaltar que, nesse momento, os pintores holandeses faziam os esboços e estudos em papel e depois realizavam as telas com pintura a óleo no estúdio, como percebemos no resultado final dos esboços na obra presente na Figura 3.

Figura 3 – ECKHOUT, Albert. “A dança dos tapuias”, óleo sobre tela 172 × 295 cm, sd, *National Museum of Denmark*, (BRIENEN, 2010)

Temos que levar em consideração também as múltiplas produções imagéticas e os períodos em que foram produzidas, pois a maneira de retratar se forma de acordo com elementos dessa sociedade, dos contextos político e religioso e das influências que sofreram, das técnicas constitutivas, do suporte material e a quem é direcionada tal produção. Após o surgimento das impressões e fotografias que possibilitaram grande acesso de imagens à população comum, e, consequentemente, há reproduções, releituras, apropriações por parte daqueles que as consomem.

Segundo Burke, a imagem existe para comunicar algo, entretanto ela não fala por si mesma e não foi concebida para ser analisada pelos historiadores, mas sim para representar as preocupações de cada artista, este que está inserido num tempo e espaço. Sendo assim, para uma análise

mais precisa da imagem, é necessário também conhecer quem a produz, Assim, percebemos que o autor opta pela análise iconológica como método de leitura de imagem. Ao abordarmos imagens, temos em mente que se trata de registros humanos que permaneceram através do tempo, sendo o homem o único animal que deixa registros sobre si. Outros animais também deixam resquícios materiais de sua presença, mas o homem tem a noção de criação. Erwin Panofsky (1976) aponta que, enquanto outros animais produzem registros, sem terem a noção do significado, o homem é capaz de "(...) separar a ideia do conceito a ser expresso dos meios de expressão. E perceber a relação de construção é separar a ideia da função a ser cumprida dos meios de cumpri-la" (PANOFSKY, 1976, p. 24). Pelo menos nos últimos 300 anos os homens lidam com imagens desde muito cedo, ainda crianças. Tais associações, por exemplo, os auxiliam na apropriação da linguagem falada e escrita, como pontua Martini Joly.

> Desde muito pequenos, aprendemos a ler imagens ao mesmo tempo em que aprendemos a falar. Muitas vezes, as próprias imagens servem de suporte para o aprendizado da linguagem. E, como no caso desse aprendizado, há um limite de idade além do qual, se não se foi iniciado a ler e compreender as imagens, isso se torna impossível (JOLY, 1996, p. 43).

Sobre a maneira de interpretarmos as imagens, Jacques Aumont (1993) apresenta duas metodologias, a *semiologia* e a *iconologia*, sendo a primeira uma forma de percebermos vários códigos da imagem, muitos reconhecidos universalmente e outros orientados pelo contexto social; já a segunda consiste no objetivo da constituição da imagem, ou seja, entender o objetivo é crucial na análise e na interpretação da fonte.

Nossa pesquisa pretende explorar as possibilidades metodológicas, promovendo diálogos que somam ao debate, mas fica evidente que a concepção de *iconologia* nos auxiliará nas análises das obras de Albert Eckhout e da importância que essas produções adquiriram até hoje na história do Brasil, bem como nas de outros países, por meio das pinturas e suas representações étnicas, da fauna e da flora.

Erwin Panofsky (1986) é um dos pensadores que abordam a concepção da iconologia. Segundo ele, a leitura das imagens pode ser dividida da seguinte forma: primeiro, como o *tema primário ou natural*; segundo, com a

compreensão; e terceiro, com a *análise iconológica*. O *tema primário ou natural* é a leitura das formas primitivas ou puras, o que Eckhout denomina de nível de denotação, seria uma análise pré-iconográfica. Já a segunda etapa é formada pela *compreensão*, quando há uma associação do que está representado com outros temas e situações, construindo relações cognitivas e possibilitando um entendimento e percepção histórica. A terceira etapa, que consiste na *análise iconológica*, ocorre quando se revelam outros aspectos como a atitude que pertence a um período, organizações sociais, concepções políticas e religiosas, entre outros. Na sequência, Panofsky elucida a diferença entre uma análise iconológica natural e uma convencional:

> Quanto às conotações expressionais que acompanham sua ação, pode ou não ter consciência delas. Portanto, quando interpreto o fato de tirar o chapéu como uma saudação polida, reconheço nele um significado que pode ser chamado de secundário ou convencional; difere do primário ou natural por duas razões: em primeiro lugar, por ser inteligível em vez de sensível e, em segundo, por ter sido conscientemente conferido à ação prática pela qual é veiculado. (PANOFSKY, 1986, p. 49).

Na sequência, para elucidar o debate, apresentamos as etapas de análise da obra “Retrato de um homem negro coroado de louro”, de acordo com a metodologia de Panofsky.

Figura 4 – ECKHOUT, Albert. Retrato de um homem negro coroado de louro, segurando um ramo de oliveira na mão, óleo sobre tela 55.8 x 44 cm, sem data, *National Museum of Denmark*, (VALLADARES, 1981)

É preciso cuidado ao propormos análises iconográficas, e a utilização de conceitos da iconologia nos permite compreender a construção da imagem, o *sentido* pelo qual ela foi constituída e a *intencionalidade* de sua produção. Quanto à pintura "retrato de um homem negro coroado de louro, segurando um ramo de oliveira na mão" [28] (tradução nossa), se nos pautássemos pela análise por meio da concepção primária e natural, fazendo as observações somente pela construção imagética possivelmente faríamos uma análise primária de um homem negro sorrindo, com vestes não europeias e com ramos vegetais na cabeça e nas mãos.

Na etapa da compressão é possível observar o título da obra, pois, por meio dele, são revelados os elementos que nos situam da representação, conceitos que transcendem uma observação primária, ou seja, há uma análise de compreensão com a expressão "coroado", os vegetais são identificados e tratam-se do "louro" na cabeça e da "oliveira" nas mãos, informações que contemplam aquilo que a pintura em si e fazem referência clara as concepções de contemplação e vitória das sociedades greco-romanas.

A análise *iconológica* é a mais completa para o nosso objeto, é por meio dela que conseguimos extrair maior quantidade de informações que nos aproximam do cotidiano do século XVII e as quais a obra oferece pistas sobre a intecionalidade do pintor. A região de Pernambuco, nesse momento, recebeu grande quantidade de negros oriundos do Congo – inclusive, Eckhout retratou em outras obras negros congoleses – e uma das práticas comuns eram as congadas ou coroação do rei do Congo[29], como elucida Marina de Melo e Souza.

> (...) possivelmente a prática da coroação dos reis do Congo já era realizada anteriormente, mas há registros dessa celebração na Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos em 1674 em Recife, na então Capitania de Pernambuco (...) em certas ocasiões a festa alcançava esplendor pelo empréstimo de joias e adereços, cedidos pelas senhoras e senhores do engenho. Reunidos, os escravos e mestiços iam buscar o régio casal, levando-os à igreja onde eram coroados pelo vigário (SOUZA, 2006 p. 212)

[28] Sendo o título original no catálogo de 1938 presente no *National Museum of Denmark*: *Portrait of a black man crowned with laurel, holding an olive branch in his hand.*

[29] Há uma produção grande sobre o tema, na qual podemos destacar os trabalhos de pesquisadores com Pereira da Costa (1974), Acenso Ferreira (1951) e Mário Sette (1958).

Dessa forma, podemos entender que a pintura realizada em meados no século XVII (por volta de 1640) possivelmente mostra um negro congolense na cerimônia de congada, e, apesar de Eckhout retratar um negro coroado, possivelmente o artista não tivesse a dimensão do que seria essa festividade, mas a prática exótica da cerimônia teria chamado sua atenção

Nesse sentindo, percebemos que as dimensões sobre a produções de imagem que ultrapassam a simples intencionalidade de quem a produziu, ou seja, o pintor da tela reproduz tecnicamente certos signos que não necessariamente foram intencionais ou propositais. Ulpiano Meneses (2003) observa que o pesquisador que pretende se utilizar de fontes iconográficas precisa estabelecer a diferença e entender a passagem daquilo que é o *visível* para o *visual*. Todo documento visual é um registro produzido pelo observador que o concebeu, mas também é um recorte do visível que está circunscrito numa sociedade de percepções. Logo, por mais que as imagens nos seduzam a acreditar em um registro da realidade, ou melhor, em um instante congelado da verdade, é preciso entender a interação entre observador e observado, bem como as intencionalidades de cada um (MENESES, 2003 p.17).

Outra concepção levantada por Meneses (2005) é o conceito de *iconosfera*, e tal concepção vem dos trabalhos de Gilbert Cohen-Séat sobre publicidade e comunicação em massa. Meneses reconstrói a perspectiva para a ideia do documento visual, ou seja, toda imagem é construída num espaço e tempo, logo, ela tem elementos intrínsecos dessa composição. E, por mais que haja a intenção de isenção, dissociação ou construção de uma farsa temporal, não é possível que o artista escape desse entorno imagístico, pois ele é o resultado das pessoas no seu tempo (MENESES, 2005, p.35).

As imagens, intencionalmente ou não, acabam por retratar o seu tempo, suas práticas e seus sujeitos. Ressaltamos, aqui, que os pintores de Nassau não atuavam de forma independente, e, apesar da liberdade nas criações, havia um interesse claro nas telas financiadas pela Companhia das Índias Ocidentais nas quais figuraram as paisagens (Frans Post), os tipos étnicos (Albert Eckhout e Zacarias Wagener) e a fauna e a flora (Albert Eckhout e George Marcgraf).

Na narrativa da história, após os *Annales,* se constata uma escrita que aumenta as possibilidades, e novas perspectivas podem surgir com novas fontes documentais como as orais, monumentais, os vestígios materiais e ícones imagéticos como, no nosso enfoque, a pintura. Assim, essa nova história cultural estabelece critérios minuciosos do historiador com a fonte iconográfica, e a *iconosfera*, destacada por Meneses, dialoga com a proposta de Peter Burke, em *Testemunha Ocular*, e nos mostra como as fontes imagéticas acabam nos revelando estudos de cultura material, práticas de determinado grupo social num local e numa época (BURKE, 2004).

Encontramos muitos vestígios materiais de determinada época, resquícios de práticas e materiais que são efêmeros em sua constituição e tornam-se perenes. A pintura do século XVII possibilita que esse encontro nosso com um cotidiano morto permita que possamos entender determinadas situações, práticas e usos em uma sociedade e temos a chance de visualizar o uso de vestimentas, entender a prática de transportes, como eram os móveis e tantos utensílios cotidianos. Entendemos a riqueza das fontes materiais e como elas podem nos dar uma dimensão mais próxima das práticas do passado já que

> "Imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns, suas formas de habitação, por exemplo, algumas vezes construídas com materiais que não eram destinados a durar" (BURKE, 2004, p. 99).

O historiador que se propõe a utilizar fontes imagéticas precisa lidar com os pressupostos metodológicos distintos, e na nossa pesquisa tais atitudes serão tratadas em conjunto: os estudos demonstam que a integração é uma via de mão dupla, já que é necessário problematizarmos a produção e sua intencionalidade, bem como nos deixarmos levar pelo aspecto realista e de uma verdade iconográfica para entendermos determinados padrões estéticos nessa fase colonial. Panofsky (1976) alerta que não podemos estabelecer uma pesquisa sobre as imagens de maneira unidimensional, e observar a interferência de outros referenciais colabora para o entendimento de qualquer imagem.

> A análise iconográfica, tratando das imagens, estórias e alegorias em vez de motivos pressupõe, é claro, muito mais que a familiaridade com objetos e fatos que adquirimos pela experiência prática. Pressupõe a familiaridade com temas específicos ou conceitos, tal como são transmitidos através de fontes literárias, quer obtidos por leitura deliberada ou tradição oral (PANOFSKY, 1976, p. 58).

Entendemos que o tempo histórico ao qual pertence a imagem dialoga com as questões que trazem a luz do presente, por isso a importância da associação dos conceitos de iconologia e iconosfera. Ao valorizar situações e pessoas do passado, os artistas e aqueles que encomendaram suas obras de artes possuem referências, pontos de vista e imaginam uma possibilidade de futuro. Tomamos a página de rosto colorida de *História Naturalis Brasiliae* como elemento de análise.

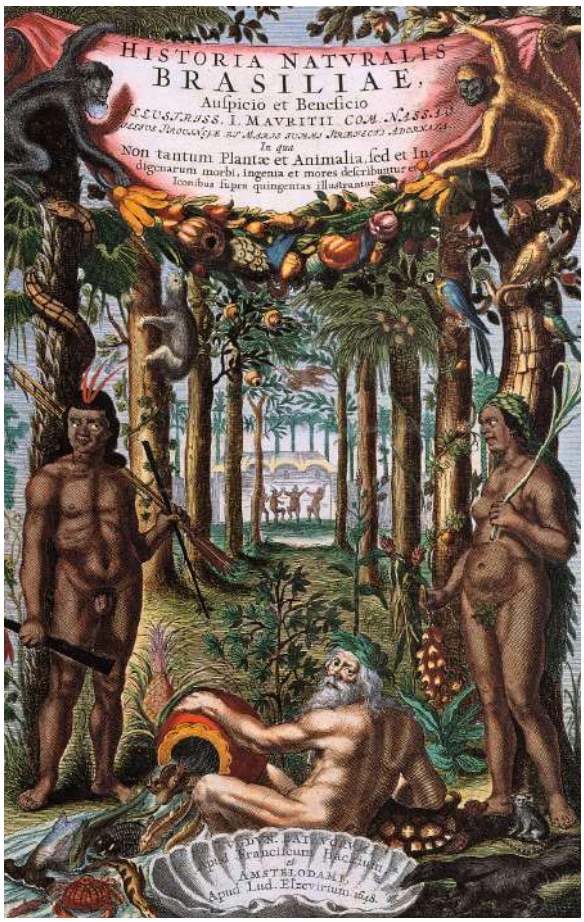


Figura 5 – Página de rosto colorido de *Historia Naturalis Brasiliae* publicado na Holanda em 1648[30]

[30] Versão digital disponível em: http://biblio.wdfiles.com/local--files/marcgrave-1648-historia/marcgrave_1648_historia.pdf acessado em 07 de Abril de 2018.

Esse livro publicado em 1648 na Holanda, tendo como seus principais autores Williem Piso (1610-1678) e George Marcgraf (1610-1644), contou com a edição e ilustrações de Johannes de Laet (1581 -1649), que ocupava um dos principais cargos da Companhia das Índias Ocidentais. Esse livro tinha a ousada missão de propor estudos aprofundados da fauna, flora, doenças e aspectos medicinais brasileiros e foi, até o século XIX, uma das principais referências científicas. Nós nos focaremos na ilustração da página de rosto.

Apesar de Eckhout não ter elaborado as ilustrações, fica mais que evidente que sua obra influenciou a composição tanto dos personagens humanos como dos elementos da fauna e da flora. Percebemos o quanto a obra de Eckhout foi importante para os projetos da Companhia das Índias Ocidentais e reverberou por toda a Europa, fazendo parte do imaginário e da construção do exótico, mesmo que de maneira indireta.

Por meio da iconologia, constatamos uma construção de significados e sentidos quando observamos uma espécie de "corredor" composto por diversos exemplares da fauna e da flora, animais típicos das florestas brasileiras como os primatas, araras e bicho-preguiça que se destacam nessa construção. Os indígenas representados, de acordo com os referências das telas de Eckhout, seriam um tapuia (à direita de quem observa) e possivelmente um tupi (à esquerda de quem observa), percebemos que os indígenas atuam como guardiões da sabedoria, e esse "corredor" natural leva até a quantidade de índios numa cerimônia, o que nos faz lembrar a movimentação da tela "A dança dos Tapuias".

No primeiro plano, temos o homem branco, associado claramente aos elementos da mitologia clássica, aproximando-o dos deuses gregos (que representavam o ideal de sabedoria e razão), e ao seu redor diversos animais, que brotam de uma cornucopia[31]. Observamos que toda essa construção é proposital em virtude da intenção da publicação dessa obra.

[31] Trata-se de um símbolo da mitologia grega, muitas vezes em forma de chifre, em muitas vezes foi represetado cheio de frutos e flores, colocado como um símbolo da agricultura e do comércio. Também disposto como fonte de abundância. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/cornuc%C3%B3pia, acessado em 21 de março de 2019.

Concordamos com Aumont (1993), quando este afirma que a interpretação iconológica nada mais é que “(...) considerar (...) que todos os elementos da obra de arte são simbólicos e expressam códigos, valores no sentido amplo (...)” (AUMONT, 1993, p. 252).

Nossa intenção é conseguir enxergar além dos contornos físicos da pintura, procuramos elencar os sintomas culturais e problematizar a construção daquela. Interpretar uma pintura é, antes de tudo, buscar uma leitura histórica tela, reconstruindo relações filosóficas, ideológicas e políticas. Aproxiamando tais perspectivas à obra de Eckhout, encontramos os significados simbólicos naquilo que compõe a imagem, e associar e/ou reconhecer o Tempo Histórico do Brasil colonial. Reinhart Koselleck (1993) colabora no debate sobre as concepções que pertencem às experiências e expectativas dos homens na construção daquilo que é conhecido como “Tempo Histórico” que pertence a determinada época e lugar.

> La hipótesis es que en la determinación de la diferencia entre el pasado y el futuro o, dicho antropológicamente, entre experiencia y expectativa se puede concebir algo así como el «tiempo histórico». Ahora bien, ciertamente pertenece al hecho de que el hombre esté biológicamente condicionado, el que, con la edad, se modifique también la relación entre experiencia y expectativa, ya sea porque aquélla crezca y ésta disminuya, ya sea porque la una com- pense a la otra, ya sea porque los horizontes extrabiográficos se abran de forma intra o extrmundana, ayudando a relativizar el tiempo final de una vida personal. Pero también en el transcurso de generaciones históricas se ha modificado, obviamente, la relación entre pasado y futuro. (KOSELLECK, 1993 p. 15-16) . [32]

Koselleck nos propõe uma reflexão importantíssima para o trabalho de historiador, ele nos faz lembrar que cada presente tem o seu passado como também o seu futuro, todas as épocas têm suas experiências

[32] Em nossa livre tradução: A hipótese é que, para determinar a diferença entre passado e futuro, ou, antropologicamente, entre experiência e expectativa pode conceber algo como o "tempo histórico". Agora, certamente pertencente ao fato de que o homem é biologicamente condicionado, o que, com a idade, a relação entre a experiência e expectativa também é alterada, quer porque cresce e diminui, quer porque um pense um compósito o outro, seja porque os extrabiográficos horizontes abertos de forma intra ou extramundana, ajudando a relativização final da sua vida pessoal. Mas também no transcorrer de gerações históricas geração obviamente mudou e a relação entre o futuro e o passado. (KOSELLECK, 1993 p. 15-16)

bem como suas expectativas, como coloca o autor ao fazer um paralelo com a concepção judaico-cristã de que a perspectiva de mudança e transformação está no juízo final e na volta ao paraíso, e isso claramente interfere na perspectiva e visão do Ocidente que, durante séculos, ignorou persspectivas orientais.

No decorrer dessa pesquisa, verificando trabalhos relacionados às pinturas históricas e seus usos como fonte de pesquisa, deparamo-nos com textos e trabalhos em que os pesquisados demonstravam, em muitos excertos, grande aproximação com o tema, uma verdadeira paixão com o seu objeto. Entendemos que é uma relação dessa proporção, com o objetivo pode deturpar o olhar histórico sobre uma pintura. Como pondera Peter Gay, o historiador vive em pelo menos três mundos ao mesmo tempo: o da sua vida privada, o do seu ofício e o das relações cotidianas que fazem parte da sua cultura, e, assim, se constitui uma pesquisa historiográfica, seja sobre uma produção pictórica ou não.

> (...) O Caráter do historiador e o caráter de sua história se mantêm numa relação íntima, ainda que subterrâneo. É claro que não há por que devam ser gêmeos idênticos; a identificação do historiador com seu material pode ser a franca salva de reconhecimento de seu igual ou a expressão involuntária de uma afinidade inconsciente. Pode ser ainda uma compensação ou um desejo: um pecado discorrendo sobre a pureza, um servo discorrendo sobre os senhores. (GAY, 1993 p. 133)

Não podemos considerar, de acordo com Gay, que esses mundos em que o históriador, vive e atue de maneira isolada e, sim, que estão em constante interação entre eles, sendo assim, não podemos e não devemos superar uma construção perfeita do passado, mas, até mesmo pela perspectiva humana que a prática da historiografia nos exige. Devemos sempre perceber que determinada paixão ou até mesmo a falta de empatia com seu objeto podem prejudicar a pesquisa, e, caso o objeto desta se sustente por uma fonte pictórica, faz-se necessária essa maturidade de contato de tratamento com seu trabalho.

“A incerteza sobre si mesmo gera no ser humano a propensão a ver-se como outros e em imagem”, como diz Hans Belting (2007, p. 15). Destacamos esse pequeno excerto de *Antropologia da imagem* que muito elucida essa linha tênue entre o trabalho e os vícios do historiador. Devemos, a

todo instante, fugir do pecado do anacronismo numa tarefa praticamente impossível já que falamos de uma época, de um lugar e de um meio.

O conceito de retrato em Belting (2007) diz que esse gênero se trata de uma construção representativa, elaborada a partir da imitação ou reprodução imagética de uma pessoa viva. Entretanto, segundo Hans Belting, tal conceito torna-se vazio, equivocado e superficial. Segundo Belting, é muito complexo o conceito de semelhança, e, mesmo após o advento da fotografia, a semelhança é fruto de grandes debates (BELTING, 2007 p. 43).

Figura 6 - ECKHOUT - Cabeça de Menino, 1637. Óleo sobre papel, 22 x 18,7 cm. Coleção particular, (BRIENEN, 2010)

Na pintura “Cabeça de Menino”, um dos últimos achados atribuídos ao pintor holandês, observamos que os traços são bem próximos de outros que encontramos em outras obras, nela vemos uma das poucas representações de um branco, um menino com feições europeias saudáveis. É difícil relacionar esse desenho ao contexto dos trabalhos de Eckhout no Brasil, possivelmente o desenho teria sido feito meses antes de o jovem artista chegar ao Novo Mundo.

O século XVII é um dos momentos marcados por importantes

mudanças estéticas nas representações das famílias nobiliárias bem como das Coroas. Com o advento do Renascimento, que trouxe novas técnicas realistas (como o uso da perspectiva e do detalhismo de texturas), percebemos uma troca de prática das composições imagéticas, passou-se da simbologia dos brasões para a busca da realidade figurativa do retrato. Os brasões que geralmente eram constituídos em madeira deram espaço a obras mais detalhistas em madeira e em tela de tecido de linho, essa troca do meio (ou mídia, como coloca Belting) é uma significante mudança que envolve as transformações burguesas e as questões da reforma protestante.

Para Belting (2007), ao realizar uma análise de uma imagem, não podemos desprezar o meio que a suporta e que fazer comparações com imagens de pessoas retratadas em pinturas, afrescos, murais, tábuas de madeira ou até mesmo aquarelas é algo simplista que desconsidera as distintas aplicações técnicas e se pauta pura e simplesmente no estilismo dos artistas, o retrato autônomo torna-se mais independente em relação ao corpo, as representações projetam as máscaras de identidades sociais e muitas vezes não se distingue claramente a imagem gerada.

> Pode-se ir tão longe como para compreender todos os retratos e rostos tornou-se mais independente do corpo e foram transpostas a um veículo novo. Assim, também é possível ler o retrato da modernidade como uma máscara, uma memória máscara da identidade social (....) A representação do sujeito está intimamente ligada com a questão do suporte da máscara, e, portanto, a imagem que projeta máscara. A máscara portadora de imagem e um meio, na medida em que a olho já não pode distinguir a imagem gerada. (BELTING, 2007 p. 48) tradução nossa. [33]

Podemos extrair mais conclusões acerca do retrato se o compararmos com os escudos de armas – uma vez que retratos e escudos compartilham o mesmo suporte, as tábuas de madeira, e há grandes proximidades com a representação de pessoas. Para Belting, há pontos

[33] "Se podría llegar tan lejos como entender todos los retratos como más- caras que se volvieron independientes del cuerpo y que fueron transpuestas a un nuevo medio portador. De esta forma, también es posible leer el retrato de la Modernidad como máscara del recuerdo y como máscara de la identidad social La representación dei sujeto está estrechamente ligada con la cuestión de la máscara que porta, y por lo tanto con la de la imagen que esa máscara proyecta. La máscara es portadora de imagen y medio, en la medida en que nuestra mirada ya no puede distinguirla de la imagen que genera" (BELTING, 2007 p.48).

coincidentes entre pintores de escudos e de retratos visto que são os mesmos, e, por diferenças em suas produções no escudo, diferentemente da do retrato, não há representação de pessoas ou de uma pessoa, e sim o resgate de características de um território e de uma genealogia familiar.

Embora retrato e escudo sejam formas de corpo, colocam sua presença no tempo e no espaço, o rosto que está no brasão não é de alguém, é sim uma imagem emblemática que demonstra determinada história e genealogia. Nas suas linhas, traços e cores elementos simbólicos se unem para fazer uma imagem dinástica. Há o corpo simbólico do escudo que esconde o rosto verdadeiro que poderia ser retratado, o rosto oficial é o escudo pela sua legitimidade, calcado pela tradição e pela prática da guerra. O retrato passou a ter mais espaço com a ascensão burguesa, os escudos não tiveram o mesmo trato e cuidado e muitos deles se perderam pela história. Assim, essas concepções passaram a ter grandes diferenças e com o tempo as proximidades se excluíram por uma pressão das competências burguesas, do humanismo e de um conceito de pessoa distinta (BELTING, 2007 p. 151).

O retrato passou cada vez mais para a descrição do sujeito, e nessa imagem aparece um eu interior e contraditório que vem por meio da narração do sujeito moderno, pela capacidade de se narrar (concepção do autorretrato), ou acaba sendo narrado por outro. As novas formas não utilizam mais um discurso divino, nem uma aristocracia, o homem passa a querer ser retratado e, por consequência, lembrado pelos seus feitos e conquistas e não mais somente pela tradição e genealogia.

Com essa nova frontalidade, há a representação do corpo de maneira que ocorra a separação de fato do escudo com os retratos; existe outra inconosfera preponderante, que ganha destaque para a ação, por exemplo, os humanistas são retratados com alguns elementos que destacam o caráter científico; na sequência temos os iluministas que geralmente são retratados com um livro nas mãos, e, no caso das pinturas étnicas de Eckhout, encontramos sempre a presença do ambiente rural associado à civilidade, às florestas, à selvageria e ao mar, ao negro escravo que vem de outro espaço e cuja função é trabalhar.

Em relação à pintura e sua expressão e representação, perguntamo-nos quais expressões não passam de simbologias que necessitam

de uma interpretação histórico-cultural, e, por mais que haja a ideia de que as imagens captadas por meios tecnológicos têm caráter verdadeiro, cabe ao historiador questionar as possíveis deturpações e os valores que estão ali colocados, inclusive as concepções de belo e de feiura (BELTING, 2007 p.111), já que a imagem é tida como uma comprovação da existência, trata-se de uma imagem da memória, de uma memória escolhida (BELTING, 2007 p. 22)

Dessa forma, entendemos serem de grande importância para a historiografia os debates sobre a produção historiográfica em relação a fontes imagéticas, e se fazem necessárias tais reflexões teóricas e metodológicas que sempre norteiam os debates, enriquecendo as possibilidades e viabilidade das pesquisas. O olhar histórico e historiográfico sobre as pinturas é uma proposta sedutora, mas é preciso cautela ao analisarmos o período. Não que as fontes imagéticas, no nosso caso, uma ênfase maior à pintura, tenham um método todo próprio e distinto da historiografia, mas refletirmos sobre essas fontes pode colaborar e muito com os debates sobre os hábitos culturais, costumes e discursos que muitas vezes não se completam nos documentos escritos.

3.2 ALBERT ECKHOUT, ENTRE PINCÉIS E MISTÉRIOS

Albert Eckhout é holandês, nascido em Groningen, e tem uma biografia confusa, pois são pouquíssimos os registros existentes antes da sua presença na invasão holandesa no Brasil. Segundo Brienen (2010), há muitas dificuldades na vida de Eckhout enquanto esteve na Europa, tanto antes da vinda para o Brasil como após o seu retorno para a Holanda.

Sobre o local e seu ano de nascimento, há incoerências em diversos autores: Clarival do Prado Valladares (1981) e Evaldo Cabral de Mello (2009) apresentam o ano de 1610, já um dos pioneiros trabalhos bibliográficos do holandês H. E. Van Gelder (1960) nos mostra uma pesquisa sobre os registros de nascimento de duas possíveis cidades: Groningen, já citada acima, e Amersfoort, que apresenta registros de certo Eckhout mas chamado de “Alberdtg”. As pesquisas biográficas relatam a dificuldade de análise sobre tais documentos escassos e com grafias distintas, como o registro de casamento dos pais de Eckhout, Albert e Marryen Roeleffs, que

data de 1607, com isso possivelmente o pintor holandês teria nascido entre 1607 a 1610 sendo essa última data estimada nos relatos de que Eckhout teria chegado ao Brasil perto de completar 27 anos e que seria mais velho que o colega Franz Post, nascido em 1612.

Florike Egmond (2004) e Peter Mason (1998) são dois outros biógrafos que buscam informações da vida de Eckhout e elencam a constituição de noivado (*ondertrouw*) dos pais do artista em 04 de outubro de 1606, sendo a consumação do casamento em 16 de novembro de 1606 (EGMOND, MASON Apud BRIENEN, 2010 p. 23).

Possivelmente os pais de Eckhout tiveram outros filhos. Brienen aponta que os registros de casamento em Groningen mostram que Jantien Eeckholt teria se casado com Johan Geerts em 1º de janeiro de 1639, e, embora a grafia seja um pouco distinta, havia poucos membros da família na região. Na certidão aparecem ainda outro possível irmão do pintor: Rabbivius Eeckholt. Em 1639 Albert estava no Brasil com a comitiva de Nassau, e seus pais já estavam mortos, o que justificaria a ausência de testemunhas na certidão (BRIENEN, 2010 p. 24).

Os biógrafos também buscaram informações sobre a morte dos pais do artista: Marryen possivelmente teria morrido entre 1621 (último registro encontrado com menção à mulher de Eeckholt) até 1º de janeiro de 1626, quando Albert pai casou-se com Lysbet Jansen Lessynck. Já a morte deste teria ocorrido em 1628 e 1629, já que Lysbet se casaria novamente em 3 de julho de 1629 e nos registros consta como “a viúva de Albert Eeckholt” (Op Cit, 2010 p. 24).

Há poucas informações sobre a formação de Eckhout. A escola que frequentou e muito menos quem seriam seus mestres, a constituição de sua biografia se dá em relações de acontecimentos e nas interpretações sobre eles. Van Gelder (em nossa tradução) apresenta a teoria de que o jovem artista holandês teria tido uma formação na família, com um tio que atuava como pintor, Gheert Roeleffs.

> Tenslotte iets over Eckhout en zijn levensloop. Thomsen kon in zijn boek 11) over dit levan vóór de Braziliaanse reis weinig zeggen. Hij vermoedde, dat hij uit Groningen afkomstig was, omdat daar een Albert Eckhout voorkwam, maar constateerde ook een verblijf in Amersfoort na de terugkkeer en Den Haag, waarvoot ik erkentelijk ben, één en ander nader toelichten en vaststellen. Eckholt in

> inderdaad een Groninger, en de zoon van enn Albert, die 16 de oktuber 1606 huwde met Marryen Roeleffs, maar zijn doopdatum is onbekend. De vader Albert was "deser stat makelaer", maar hij was in 1619-1621 in financiele moeilijkheden; in maart 1619 leende hij geld van zijn zwager Gheert Roeleffs, die in de daarover handelende akte "schilder" genoend wordt. Wordt daarmed "kunstschilder" bedoeld, dan is hij waarschijnlijk de leermeester van zij neef. (VAN GELDER , 1960 p. 15) [34]

Podemos depreender que tais dificuldades financeiras poderiam estar associadas à formação do jovem Albert, que, tendo nascido entre 1607 a 1610, teria entre 12 e 14 anos, momento inicial da formação. Segundo arquivos presentes em Groningen, o tempo de formação de uma guilda seria de um a sete anos, e muito provavelmente Eckhout ainda seria um aprendiz por volta de 1620 (JAGER Apud BRIENEN, 2010 p. 24).

Com a morte dos pais, como os arquivos da cidade revelam, entre 1621 a 1629, o jovem artista teve de se sustentar sozinho. Tendo nascido por volta de 1610, possivelmente já seria mestre em 1628, trabalhando num estúdio e suas condições financeiras não permitiriam que conseguisse seguir como pintor independente.

Há um grande debate sobre a formação e as influências que Eckhout teria sofrido. Van Gelder aponta que o arquiteto Jacob Van Campen (1595-1657) teria sido professor daquele, o trabalho desse arquiteto é um dos mais significativos do classicismo holandês, e o possível professor teria trabalhado em cidades como Haarlen, Amsterdã, Ultrecht e Amersfoort, onde Eckhout teria estado a partir de 1630 (VAN GELDER , 1960 p. 17).

Brienen destaca que outras influências estéticas são notórias na estética de Eckhout, como o do pintor holandês Cornélios Van Poelenburch (1595-1667) que atuava na cidade de Ultecht. Percebemos a monumentalidade recorrente em ambas as obras, lembrando que eram realizadas em estúdios, e as imagens eram criadas em esboços e estudos separados que,

[34] Em nossa livre tradução: Finalmente, algo sobre Eckhout e seu curso de vida no livro de Thomsen há uma breve análise sobre sua vida antes da jornada brasileira. Ele suspeitava que ele tivesse vindo de Groningen, porque havia um Albert Eckhout, mas também encontrou uma estada em Amersfoort, após o retorno a Haia. Mas os registros confirmam que Eckholt, de fato, é de Groningen, filho de outro Albert, que se casou em 16 de outubro de 1606 com Marryen Roeleffs, mas sua data de batismo é desconhecida. O pai Albert foi "corretor de imóveis", estando com dificuldades financeiras em 1619-1621; em março de 1619, ele emprestou dinheiro de seu cunhado Gheert Roeleffs, que aparece nos registros do autor como "pintor". Se ele é referido como "pintor", ele provavelmente foi professor do jovem Albert (VAN GELDER , 1960 p. 15)

posteriormente, eram compostos numa imagem única e geralmente de grandes proporções, como apontam Egmond (2004) e Manson (1998).

A composição das imagens do céu, da vegetação e técnicas como a baixa perspectiva (na qual o céu toma a maior parte da pintura) estão presentes nas obras de Eckhout assim como nas de Post. Vale lembrar que ambos teriam chegado ao Novo Mundo antes de completar 30 anos e traziam referências de pintores holandeses que eram destaque no período.

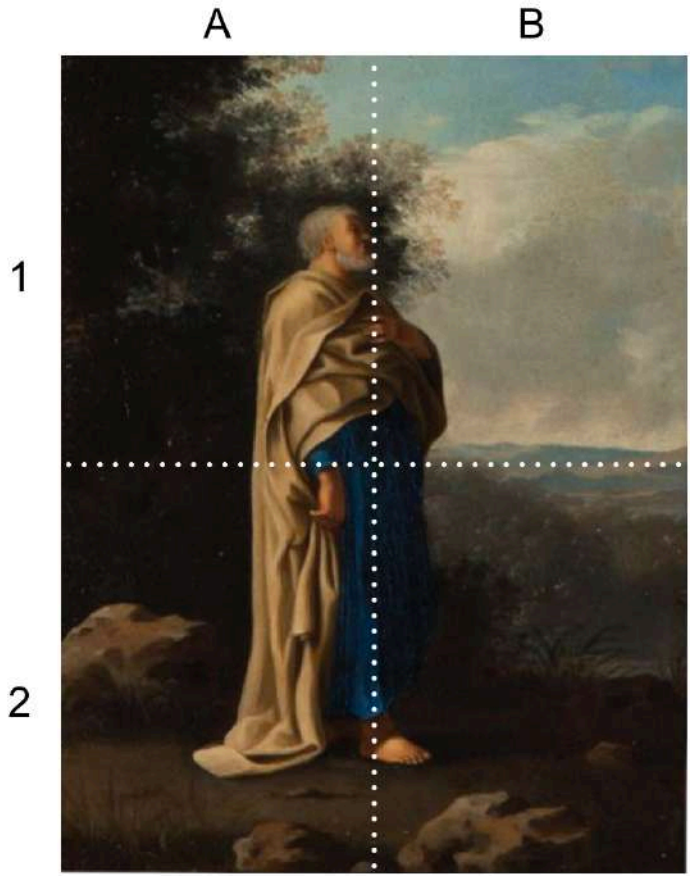


Figura 7 – VAN POELENBURGH, Conelis – O Santo Pedro na Montanha do Sudeste, 1620-1625, 15,2 x 11,6 cm, óleo sobre cobre.

Nessa obra de Van Poelenburgh, percebemos grandes semelhanças com a representação das “pinturas étnicas” de Eckhout e se destaca a figura ao centro, nos quadrantes 2A e principalmente em 2B observamos um cenário constituído de elementos naturais. Notamos também que o céu, no quadrante 1B, é muito semelhante em obras de Eckhout como *Índio Tupi* e *Homem Africano*. Claramente há diversas diferenças entre as obras como o tamanho reduzido desta em comparação com as obras de grande porte, feitas no Brasil, como a técnica de óleo sobre esta e óleo sobre tela nas realizadas no nordeste brasileiro.

O objetivo da pintura também é distinto, visto que as obras brasileiras tinham o claro objetivo de divulgar a atuação de Nassau como administrador do Brasil holandês, enquanto o trabalho de Van Poelenburgh estava relacionado ao cotidiano dos artistas na Europa. Possivelmente o arcabouço técnico e estilístico dos pintores holandeses no Brasil sofreu grandes influências de outros artistas contemporâneos na Europa como apontam pesquisas que têm como objetivo encontrar aspectos estilísticos da pintura holandesa.

Um dos grandes questionamentos é como um artista fora do grande centro cultural holandês foi contratado pela Companhia das Índias Ocidentais para integrar a comitiva de Nassau. Há algumas hipóteses que Brienen levanta.

Há grande possibilidade de o pintor e arquiteto Jacob Van Campen ter continuado seu contato com Eckhout, que era um jovem aprendiz e teria trabalhado em seu estúdio, principalmente quando observamos os nus femininos de Eckhout que têm elementos “italianizados” como os do mestre. Campen foi arquiteto de Nassau no palácio de Haia e possivelmente teria apresentado o talentoso pintor ao futuro governador do Brasil holandês (BRIENEN, 2010 p. 24).

Outra hipótese, que Brienen desconsidera, é a de que o irmão de Frans Post, Pieter Jansz Post (1608 - 1669), também arquiteto, foi um dos auxiliares dos projetos de Van Campen e poderia ter indicado Eckhout. Não há sequer um contrato sobre as funções que Post e Eckhout deveriam desenvolver no Brasil, sabemos que teriam vindo com a comitiva do príncipe de Nassau que saiu da República holandesa em 25 de outubro de 1636 e teria chegado ao Brasil em 23 de janeiro de 1637. Observando as características das pinturas, vemos que o primeiro ficaria com a função de descrever as paisagens, cabendo ao segundo a função de pintar os tipos étnicos e a variedade da fauna e da flora do Brasil.

Mas tal pensamento é limitador, pois Eckhout foi percursor em materializar o Novo Mundo que a Europa conhecia por desenhos feitos a partir de relatos de viajantes, ele possibilitou uma proximidade do Velho Mundo com o fascínio das cores, hábitos e estética desse mundo jamais explorado. Não existe também qualquer documento que comprove a saída dos artistas, mas

tudo levar a crer que estes teriam deixado Brasil com Nassau em 22 de maio de 1644, após a demissão deste da Companhia das Índias Ocidentais.

De acordo com Brienen, Maurício de Nassau teria levado cerca de 26 pinturas de Eckhout, das quais duas se perderam, possivelmente num incêndio. Uma seria um retrato de Nassau em tamanho natural que ficava em seu palácio no Recife, e outra, um autorretrato de Eckhout que, segundo relatos, era representado ao lado de dois navios e isso teria permitido que conhecêssemos o rosto desse pintor de biografia incógnita.

Após seu retorno para a Europa, Eckhout chegou a Groningen em 1645, casou-se em 1646 com Annetgan Jansen Wigboldi, que era natural de Groningen, e entre julho e agosto mudou-se para Amersfoort em 1648, onde ficou até 1653 e batizou seus quatro filhos: Maria Mauritia (25 de junho de 1648); Albert (19 de agosto de 1649); Johannes (25 de outubro de 1650). Em 1653 tornou-se artista pensionário da Corte do Eleitor da Saxônia[35], João Jorge II.

O passaporte de Eckhout para Dresden, com a data de 9 de abril de 1653, incluía sua esposa e uma criança de cuidados. Sendo assim, possivelmente os filhos Maria e Albert tenham morrido antes de 1653, ficando somente Johannes, seu último filho. Eckhout ficou de 1653 até 1663 a trabalho de seu novo mecenas. Enquanto esteve a serviço do Eleitor da Saxônia, pintou as aves brasileiras para a decoração dos forros e paredes dos castelos de Hoflössnitz, em Dresden, e de Schwedt, também na Saxônia. Sua morte teria ocorrido entre final de 1665 e início de 1666, a escritura da sua sepultura foi passada para sua esposa, Annetgan Jansen, em 20 de abril de 1666 (BRIENEN, 2010 p. 140).

3.3 O EXOTISMO E O PITORESCO NA OBRA DE ECKHOUT

Uma das questões salientadas nessa pesquisa é o aspecto exótico que a obra de Eckhout tem e como ela ainda hoje desperta interesse

[35] O Eleitorado da Saxônia ou Eleitorado da Saxónia (alemão: *Kurfürstentum Sachsen*) ou Ducado da Alta Saxônia foi um eleitorado hereditário independente do Sacro Império Romano de 1356 a 1806. Ele foi o Estado sucessor do Ducado de *Saxe-Wittenberg* e foi substituído na época napoleônica pelo Reino da Saxônia em 1806 com o Tratado de Berlim.

sobre os hábitos, práticas e tipos que faziam parte do Novo Mundo. Eckhout desperta no homem europeu do século XVII um interesse para o exótico, e isso seria possível graças às concepções morais que as igrejas reformadas possibilitaram que enxergassem o exótico sem intereferência dos dogmas católicos (VALLADARES , 1981, p.22).

Uma das primeiras iniciativas em conceituar teoricamente a noção de exótico se deu no início do século XX com Segalen (1996), publicando de maneira póstuma a obra inacabada "*Essai sur l'exotismo*"[36] na qual define uma estética do diverso. O autor apresenta que devemos pensar o exótico como uma forma de reconhecimento da existência do outro, sendo que esse outro não está necessariamente relacionado à distância geográfica. Segalen elenca diversas formas e possibilidades de exotismo.

O exotismo é toda movimentação que envolve o outro, segundo esse autor, não podemos pensar o exótico somente como algo imóvel, do qual nos utilizaremos, ele continua em nossa atuação cotidiana e diária. Nas palavras de Segalen, o exótico não é apenas a apreciação do "coqueiro e o camelo" (SEGALEN, 1996, p. 37).

O autor aponta pelo menos três tipos de exotismo: o primeiro e mais comum é o *exotismo geográfico*, no qual a distância em relação ao outro denota diferenças significativas em hábitos, culturas e língua; o segundo tipo seria o *temporal, ou histórico*, assim, o exotismo se encontra em outro momento histórico, um exotismo temporal, no qual podemos enxergar práticas que já não são mais usuais e correspondem a um passado que não mais faz parte da nossa existência, assim, essa concepção de exótico nos permite viajar no tempo e vivenciar algo morto, ou também a estranheza do novo que se refere ao futuro (Op. cit, p. 42); já o terceira seria o *exotismo sexual*, no qual a diferença ocorre sem que haja necessariamente uma distância temporal ou geográfica em relação ao outro, cabendo as distintas formas de entendimento do corpo bem como as funções do masculino e do feminino.

Percebemos que há um elemento comum entre os tipos de exotismo, que é a maneira com que olhamos para o outro, logo, o exotismo se relaciona diretamente com a idealização e a ilusão, pois, para Segalen, uma

[36] Ensaio sobre o exotismo em nossa livre tradução.

visão exótica e de aprofundamento sobre a realidade do outro não existe, o exótico floresce graças ao distanciamento que temos do outro (Op. cit p. 33).

Segalen aponta que o exotismo em muitas vezes poder ser a positivação do outro, seus costumes, seu modo de vida, seus valores, sua produção, seu cotidiano etc. Observamos que não se trata necessariamente de assimilar tudo que envolva o outro, mas sim a celebração daquilo que é diferente. Lembramos que as produções de Eckhout estão inseridas no contexto do século XVII, momento em que há uma grande transformação da Europa com as possibilidades do Novo Mundo, e o Renascimento cultural e a Reforma Protestante também colaboram com essa nova concepção de mundo, das práticas e dos valores.

Tão próximo do exotismo está o etnocentrismo, aliás, este possivelmente estaria associado ao exotismo no caso da realidade do Brasil colônia, visto que havia uma vontade em se conhecer o outro e suas práticas, mas os interesses econômicos em relação à produção de açúcar estavam acima dessa percepção. Assim, notamos uma via de mão dupla entre o exotismo e o etnocentrismo, ambos possuem uma valorização, seja ao que se refere ao outro ou ao que se refere a si mesmo.

De acordo com Todorov (2005), no exotismo não é necessariamente o outro que é valorizado, mas sim a construção de outro idealizado (TODOROV, 2005 p. 305), logo, não podemos afirmar que o exotismo seria o contrário do racismo ou do etnocentrismo, visto que é totalmente possível coexistirem numa mesma ação como, por exemplo, quando analisamos tais aspectos na invasão holandesa durante o Brasil colônia; tomamos como base tal conceito de Todorov.

Staszak (2008) elenca que o exótico está associado a alguém e para alguém. Além disso, para esse autor, o significado passa necessariamente por um discurso construído em relação ao outro. Staszak ainda nos chama a atenção em relação à diferença entre o que é exotismo e o exoticismo.

> L'exotisme n'est ainsi jamais un fait ni la caractéristique d'un objet : il n'est qu'un point de vue, un discours, un ensemble de valeurs et de représentations à propos de quelque chose, quelque part ou quelqu'un. Parler d'exotisme, c'est moins analyser un objet que le discours d'un sujet à son endroit. La question « qu'est-ce qui est

> exotique ? » est en ce sens seconde par rapport à la question « pour qui ? ». Le sens du mot exotisme porte (...) cette ambiguïté : c'est à la fois le propre d'un objet (on parle de bois exotique) et d'un sujet (on parle de l'exotisme de G. Flaubert), alors que l'anglais distingue exotism (l'exotisme de la chose) et exoticism (le goût pour la chose exotique).(STASZAK, 2008 pp. 8-9)[37]

Panoff (1986) define que o exotismo nada mais é do que uma forma de recusa ao cotidiano, ao comum, ao recluso mundo europeu da moralidade e das regras sociais. Exaltar o exótico é vivenciar um sonho de liberdade, enxergada no outro por meio da imaginação e da idealização quando na verdade trata-se de um reflexo assimétrico e inverso dos próprios desejos. (PANOFF, 1986, p. 19).

O que enxergamos sobre o outro e o exotismo que se destaca aos olhos está diretamente relacionado a quem somos, à nossa vivência e experiência, associada a uma expectativa que se relaciona com algum tipo de intenção, mesmo que não seja clara, circunscrita num contexto histórico e geográfico que transformam a percepção. A arte dá a possibilidade de compartilharmos esse olhar, no caso específico da pintura, ela se apropria do efêmero e corriqueiro para torná-lo universal e duradouro, entretanto a marca pessoal de cada olhar conduz à interpretação de uma época por iniciativas, vontades e desejos de outra época.

É preciso salientar as diversas transformações, o mundo contemporâneo teve as distâncias físicas diminuídas entre os mais diversos povos. Há maior circulação de pessoas e, consequentemente, de informações, e qualquer pessoa pode ter qualquer bem de consumo das mais distintas procedências desde que possa pagar por isso. Como pontua Price (2001),

[37] Em nossa livre tradução: O exotismo, portanto, nunca é um fato ou a característica de um objeto: é apenas um ponto de vista, um discurso, um conjunto de valores e representações sobre algo, em algum lugar ou alguém a. Falar de exotismo é analisar menos um objeto do que o discurso de um sujeito sobre ele. A pergunta "O que é exótico? está neste significando segundo para a pergunta "para quem? ". O significado da palavra exotismo carrega essa ambiguidade (...) é ao mesmo tempo a característica de um objeto (falamos de madeira exótica) e um sujeito (falamos do exotismo de G. Flaubert), então que o inglês distingue o exotismo (o exotismo da coisa) e o exoticismo (o gosto pelo exótico).L'exotisme n'est ainsi jamais un fait ni la caractéristique d'un objet : il n'est qu'un point de vue, un discours, un ensemble de valeurs et de représentations à propos de quelque chose, quelque part ou quelqu'un. Parler d'exotisme, c'est moins analyser un objet que le discours d'un sujet à son endroit. La question « qu'est-ce qui est exotique ? » est en ce sens seconde par rapport à la question « pour qui ? ». Le sens du mot exotisme porte (...) cette ambiguïté : c'est à la fois le propre d'un objet (on parle de bois exotique) et d'un sujet (on parle de l'exotisme de G. Flaubert), alors que l'anglais distingue exotism (l'exotisme de la chose) et exoticism (le goût pour la chose exotique). (STASZAK, 2008 pp. 8-9)

precisamos ter a dimensão de que no século XVII não havia essa circularidade de pessoas e de informações, e as imagens pitorescas de Eckhout foram, durante séculos, a ponte entre uma Europa curiosa e o mundo de possibilidades da América.

O Brasil visto pelos viajantes e a questão do exótico foram temas de outros pintores que se ocuparam de relatos e de modelos que já havia na Europa (inclusive do próprio Eckhout) e de artistas que aqui estiveram. O outro e o exótico precisam ser observados de maneira atenta, pois o recorte e a valorização adotados pelo artista influem sobre esse olhar do exótico.

Luciana Rossato (2005), no trabalho "Imagens de Santa Catarina: arte e ciência na obra do artista viajante Louis Choris", apesar de tratar de obras do século XIX, observa as escolhas realizadas pelos artistas e destaca a predominância de imagens exóticas e pitorescas do Brasil. Demonstra que os destaques das imagens retratadas, realizados pelos pintores, geram diferenças de abordagens. O pintor e litógrafo russo, Choris (1795-1828), entendia que os seres humanos acabavam sendo figuras secundárias frente à majestosa natureza ainda selvagem que o Brasil oferecia e suas pinturas retratam essa pequenez do ser humano em meio à colossal e exuberante vegetação (ROSSATO, 2005 p. 178).

Já Debret (1768-1848), pintor francês que esteve no Brasil durante a presença da família real no início do século XIX, prefere deixar de lado a majestosa e suntuosa riqueza natural brasileira como também a presença do ser humano em seu estado dito "natural", interessando-se pela sociedade brasileira, pelos acontecimentos e modos de vida nas vilas e no campo. Nesse sentido, há uma relação distinta sobre o exótico e o pitoresco, entretanto ambos os artistas possuem o interesse pelo exótico tanto quando tratamos da representação do ambiente, bem como com a pintura do outro. Os pintores nem sempre colocam todas as evidências, podendo inclusive ressignificá-las de acordo com seus interesses.

> Debret reproduziu várias delas, de diferentes cidades, como Laguna, São Paulo, Santos e São Vicente, entre outras. Na vista de Desterro, podemos constatar o gosto pelo diferente, pelo pitoresco. Grande parte da pintura é tomada pelo tema da natureza: a vegetação, onde podemos constatar a presença de coqueiros, os suaves contornos dos morros ao fundo e o mar. O interesse pelo "exótico", pelo

> "tropical", pelo "pitoresco" continua presente, mesmo com o desenvolvimento de um olhar classificador e científico sobre a América e as regiões tropicais. (ROSSATO, 2005 p. 190)

Quando tratamos de "pitoresco", precisamos ter a dimensão do uso desse termo, teorizado pelo pintor britânico Alexandre Cozens (1717-1786) como aponta Sloan (1986). Segundo o artista inglês, trata-se de uma atitude em relação à realidade na ideia de que a natureza é a fonte de estímulos que o artista pensa, elabora e transmite. Segundo Argan (1992), o valor que os artistas buscam, no projeto estético do pitoresco, é na realidade a variedade das aparências, dando sentido à natureza como a variedade dos casos humanos daria sentido à vida. Não há intenção de buscar o universal do belo, mas aquilo que é particular, que não se capta com a contemplação, mas sim com a perspicácia e destreza da mente (ARGAN, 1992 p. 18).

A definição do conceito de pitoresco no século XVIII conduziu os olhares do romantismo e do realismo no século seguinte, entretanto o olhar pitoresco é anterior a sua estruturação conceitual, visto que esta se estabeleceu a partir de trabalhos e práticas que eram mais antigas. Dessa maneira, entendemos o trabalho de Eckhout com um olhar pitoresco, um olhar provocado pelo estranhamento e pelo outro, construindo, assim, o exótico aos olhos dos europeus a partir do século XVII, já que sua obra é uma construção antropológica, realizada durante o domínio holandês. Muito possivelmente os traços desse pintor holandês, como diversas práticas anteriores, influenciaram o entendimento e a definição teórica de "pitoresco" como prática acadêmica praticamente um século depois.

Segundo Chartier (1990), o objeto da história cultural centra-se no ato de "identificar o modo como em diferentes lugares e momento uma realidade social é construída, pensada, dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 16), logo, o debate sobre o exótico e as diversas perspectivas é ponto crucial para entendermos a produção pictórica de Eckhout e os diálogos que existem na visão do viajante estrangeiro sobre o Brasil.

Chartier (2002) apresenta um conceito duplo de "cultura", o primeiro estaria relacionado aos gestos, aos atos e às obras que configuram e justificam um entendimento estético, uma forma de classificar, mensurar intelectualmente o mundo; já o segundo, às práticas comuns e corriqueiras,

que seriam “sem qualidades” e que demonstram a forma como um grupo produz sentido, vive e pensa sua relação com o mundo (CHARTIER, 2002, p. 93).

A representação presente nas pinturas de Eckhout nos traz tais elementos, e o exótico não é capturado necessariamente, ele é apropriado e reconstruído pelo pintor e nos entregue como real. A função dos pintores de Nassau era, provavelmente, fazer os registros dos feitos do príncipe holandês, bem como registrar o cotidiano do Brasil, incluindo seus habitantes nativos. Logo, as telas que ganhariam o mundo trazem uma construção estética que “revelaria” o Novo Mundo e tinha o aspecto de uma classificação intelectual, mas também enfocava o comum, o corriqueiro e o efêmero.

A imagem dos tipos étnicos de Eckhout apresenta uma visão do europeu sobre os índios, os negros e os mestiços, tanto que é difícil estabelecer que se trata de uma pintura antropológica, como alguns autores a definem, e, mesmo as imagens sendo precisas do ponto de vista técnico, elas têm generalizações conceituais e estereótipos principalmente sobre o outro nesse ambiente exótico. Como aponta Burke (2017), "(...) estereótipos muitas vezes tomam a forma de inversão da auto-imagem do espectador" (BURKE, 2017, p. 157).

Entendemos que a definição do Brasil e do seu exotismo encontra-se na visão de quem o imaginou, o seu inverso, o homem europeu que buscava atributos nesta terra por meio de seus anseios e desejos, e, assim, sua visão era influenciada por questões conscientes e inconscientes.

4. - O EXÓTICO NAS VISÕES SOBRE O OUTRO

4.1 – O ÍNDIO

O outro é uma das temáticas mais fortes, presentes na pintura de Eckhout, e a maneira como este retrata os tipos étnicos e sua relação com o meio evidencia seu olhar de um homem europeu protestante em relação aos outros que eram nativos ou estavam habitando o Novo Mundo. Na obra "Visão do Paraíso", Sergio Buarque de Holanda (1985) faz uma análise em relação ao que os europeus esperavam e enxergavam dos nativos americanos.

> Essas lembranças clássicas costumam ser postas principalmenteem esteira relação com a teoria de excelência do estado natural, que já é um traço da *aurea aetas* dos antigos, ou com opiniões eclesiásticas e, em verdade, cristãs, sobre o *statu innocentiae*, compediadas na Suma Teológica de Santo Tomás de Aquino, que um e outras, por intermédio talvez de Montaigne e, em menor grau de Las Casas, hão de frutificar, com o tempo, no postulado, rico em consequência, da bondade natural do homem (HOLANDA, 1985 p. 229)

A obra de Buarque enfoca a visão edênica, constituída pelos portugueses, sobre os nativos, mas podemos assimilar essa visão pelo contexto geral do europeu dessa época e por essas perspectivas que se mantiveram durante toda a invasão holandesa. O nativo tem destaque importante na obra de Eckhout, pois trata-se do homem da terra, e era muito importante fazer o registro desse outro para o Novo Mundo.

Diversas pesquisas sobre a maneira como os índios são retratados na obra de Eckhout foram produzidas, dentre estas, o trabalho de Ronald Raminelli (1996), "Imagens da colonização a representação do índio de Caminha a Vieira", em que há destaque do entendimento dos índios tupis[38], que seriam dóceis e amáveis para a colonização em relação aos tapuias, que seriam selvagens e perigosos. Tais perspectivas já eram presentes antes da invasão holandesa e delas há menções nos sermões de padre Vieira[39]

[38] Não é nossa intenção aprofundar o debate antropológico sobre as diversas populações indígenas que correspondem aos grupos "Tupis" e "Tapuias", utilizamos os termos a partir dos indicativos presentes nas telas de Albert Eckhout.

[39] Encontramos referências como 1) "basta acenar o Diabo com um tujupar de pindoba, e dous tapuias; e logo está adorado com ambos os joelhos... oh que feira tão barata! Negro por alma; e mais negra ela que ele! Esse negro será teu escravo esses poucos dias que viver: e a tua alma será minha escrava por toda eternidade, enquanto Deus for Deus. Este é o contrato que o

Associavam-se os denominados tapuias a um grupo desordeiro, de difícil acesso e que possuía um linguajar difícil. Por conta de haver grupos que praticavam o canibalismo, este era um tema recorrente nas produções iconográficas em geral, como também está presente na obra de Eckhout.

Figura 8 - ECKHOUT – Índia Tarairiu (Tapuia) , 1641. Óleo sobre tela, 272 cm x 165 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca) (BRIENEN, 2010)

demónio faz convosco; e não só lho aceitais, senão que lhe dais o vosso dinheiro em cima" (...) "sabeis porque não dais liberdade aos cativos mal havidos, referindo-se aos índios, porque não conheceis a Deus. Falta de fé, é a causa de tudo" e arremata, ameaçando ironicamente, com o inferno: "se vós crêreis verdadeiramente na imortalidade da alma, se vós crêreis que há Inferno para toda a eternidade; bem me rio eu que quisésseis ir lá pelo cativeiro de um tapuia" Sermão da Primeira Dominga da Quaresma", In Sermões, tomo III, p. 8-9 2) "vós virais os olhos para os matos e para o sertão? Para cá; para a cidade é, que haveis de olhar. Cuidais que só os Tapuias se comem uns aos outros, muito maior açougue é o de cá, muito mais se comem os brancos" In: Sermão de Santo Antônio", In Sermões, tomo VII, p 261.

A obra retrata uma jovem mulher, com uma pele de tom castanho-avermelhado, próxima a um riacho, com o corpo nu, tendo a região genital protegida por uma folhagem que rodeia seu corpo até o ânus (quadrantes A3 e B3), na mão esquerda segura um ramo de folhagens (quadrantes A2 e B2) e, na direita, parte de um braço e uma mão humana (quadrante A3). Seus cabelos são curtos, muito semelhante aos atuais timbiras, na cabeça há uma faixa de sustentação de um cesto (quadrante B2), pelo traço parece ser de folha de palmeira, no outro braço há uma pulseira de sementes, uma proteção em seus pés (quadrantes A4 e B4), que, segundo Valladares (1981), poderia ser retirada de gravatás[40] (VALLADARES, 1981 p. 116), e de acordo com Markgraf que relata como tais calçados eram feitos pelos jê do nordeste.

O cenário compõe o espaço de vivência, seus pés se apoiam entre a terra e o riacho, isso demonstra domínio sobre o ambiente, o que fica mais evidente ainda com a presença de um canino (quadrantes B3 e B$), muito parecido com o lobo guará, que bebe água sob seus pés. Ao fundo, uma árvore enorme em seu estágio de frutos[41] (quadrantes A1, B1, B2 e B3), a posição desta e das vagens que caem abaixo demonstra que a composição da natureza é de um cenário para destacar a personagem.

Um ponto interessante, apontado por Brienen (2010), é que a construção imagética soa como uma alerta, pois, diferente da pintura "Índio Tarairiu" (que veremos adiante), a mulher tem uma construção mais suave do rosto, mas que entra em choque com as partes humanas que carrega, fato associado às práticas canibais. Ao nos deixar levar pelo olhar da índia, o julgamento primário não é o de uma pessoa perigosa e assassina (BRIENEN, 2010 p. 88).

Essa imagem talvez possua um dos elementos mais fortes da generalização e da construção de estereótipos sobre os indígenas, a prática de canibalismo. Os relatos sobre tarairius (também conhecidos como tapuias) é que de fato praticavam um canibalismo ritualístico, conhecido como

[40] Cujo nome científico seria *Bromelia sp*. – *Pseudanana sagenarium*.
[41] Possivelmente se trata de uma *Cassia grandis*, a maior do gênero Cassia e muito comum no Nordeste.

endocanibalismo, na qual os membros do grupo devoravam seus mortos (VILAÇA, 1998), cortando-os em partes menores.

> "Os mortos eram repartidos e comidos sob a justificação de que não haveria melhor sepultura do que o corpo dos sobreviventes. O cadáver era lavado, assado e comido. Os ossos recolhidos e depois reduzidos a pó eram misturados com farinha e ingeridos em outra oportunidade" (VALLADARES, 1981 p. 116)

Na simplificação sobre a prática de canibalismo não se destacam a questão ritualista e a simbologia que informa tais práticas. Possivelmente Eckhout elabora a construção dessas imagens a partir de relatos e interpretações de terceiros. Zacarias Wagener, naturalista e também membro da comitiva de Nassau, evidencia a percepção que se tinha das mulheres denominadas de tapuias (ou tarairius):

> (...) As mulheres tapuias são gordas, atarracadas e de cabelos curtos; como os homens, andam completamente desnudas, sendo porém, mais pudicas e recatadas ao considerarem o belo avental verde rejeitado por Eva e por elas novamente utilizado, com o qual se cobrem de uma maneira especial na frente e atrás, estimando mais essas cintas de verdura pelo ornamento e pelo sentir-se bem (com elas) do que pelo receio de que os cegos possam ser estimulados a desagradáveis aborrecimentos (...) (WAGENER, p.169. Apud CHICANGANA-BOYONA, 2008 p. 595)

Wagener, com seu relato, demonstra a imagem que é construída desses indígenas, inclusive, trazendo elementos precisos e presentes nas imagens de Eckhout como o uso de "belo avental verde". Mas, além disso, percebemos que o agir da mulher é distinto naquela sociedade indígena, como percebemos na obra "A dança dos tapuias", na qual aparecem as mulheres dissociadas dos homens, na construção da imagem os responsáveis pela guerra são de fato os homens.

Figura 9 - ECKHOUT – Detalhe fundo Índia Tarairiu (Tapuia) , 1641.

Na Figura 9 temos o detalhe que demonstra a chegada de guerreiros tapuias, e, apesar de a pintura não ser precisa, sendo quase secundária, percebemos que Eckhout tenta demonstrar o quanto essa etnia é perigosa, o quanto podem nos enganar, pois, apesar do olhar doce da índia canibal, há grande chance de haver um grupo de guerreiros fortes, prestes a atacar. Outro ponto interessante é uma análise antropológica, possivelmente não intencional do artista, na qual demonstra papéis distintos da mulher e do homem no grupo social.

É importante destacar que a nomenclatura dada pelo artista holandês seguia parâmetros da época, possivelmente os próprios portugueses classificavam as nações dessa maneira superficial, já que tapuia não é uma autoidentificação de nenhuma etnia, os grupos que se associam a essa nomenclatura geral seriam os xavantes, xerentes, javaés, karajás, entre outros (ALMEIDA, 1999). O termo tapuia vem do tupi e significa algo como “fugidos da aldeia”, a composição do termo seria a origem de taba (aldeia) e puir (fugir), ou seja, podemos depreender que se trata de uma classificação de origem tupi, que seriam as primeiras etnias com que os portugueses tiveram contato (MONTEIRO, 2001, p. 12).

Os tupinambás da Bahia eram o modelo dos tupi para os portugueses, quando os lusos realizaram a classificação das etnias indígenas, e tal classificação portuguesa foi tomada pelos holandeses. Tratava-se de uma perspectiva vinda da visão dos povos conhecidos como tupis, pelos portugueses; esses povos indígenas mais próximos dos europeus tinham como inimigo aqueles que os portugueses denominaram como tapuias. Os europeus tomaram para si as concepções negativas como rebeldia, detentores de uma língua travada e colocados como perigosos e muito selvagens. Tal perspectiva continua até o século XIX quando observamos Varnhagen, em 1854, na obra “História Geral do Brasil” (MONTEIRO, 2001, p. 12)

Os jesuítas e missionários que estiveram muito próximos dessas nações tentaram aprender ao máximo sobre esses povos, e, por mais que uma etnia fosse das nações tidas como tapuias, se colaborasse e fosse “dócil”, era chamada pelos missionários de tupis, ou seja, durante muito tempo

tal classificação perdeu suas bases étnicas e se orientou pela classificação do olhar do outro (Op Cit, 2001, p. 151).

Figura 10 - ECKHOUT – *Índio Tarairiu* (Tapuia) , 1643. Óleo sobre tela, 272 cm x 161 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca), (BRIENEN, 2010)

Um dos elementos que mais chama a atenção nessa obra é a certeza nela aplicada. Não se trata de sugestão de uma vida selvagem, como acontece em obras que sugerem isso como as realizadas de acordo com uma temática associada ao Renascimento, aqui enxergamos os elementos colocados de uma forma que demonstra “a realidade”.

O selvagem ganha o maior espaço de representação, a construção do corpo maior, o amarro peniano (quadrante A3), os dardos de madeira e o tacape na mão esquerda nos revelam que se trata de um guerreiro pronto para a guerra e o ataque.

Destacamos ainda a face, com implantes de madeiras faciais (quadranteas A1 e A2), e uma espécie de cocar da cabeça às costas até a altura da região dos rins, o que nos permite entender que se trata não de um guerreiro simples, mas sim de alguém que se destacou no grupo por seus atos. Eckhout estabelece aqui um limiar entre aquilo que é selvagem e que é desenvolvido, já que tal distinção e adornamento não poderiam vir de povos extremamente selvagens. Trata-se de povos que têm sua organização, mas são de difícil trato.

Um dos elementos que destaca esse aspecto selvagem, ou o diálogo desses povos com tais elementos, é o ambiente a que está associado o indígena, percebemos que se trata de uma construção na qual o pintor seleciona uma série de elementos simbólicos para gerar no observador tais concepções, como evidencia Valadares.

> As representações de animais incluem uma jibóia (...) que parece acabada de ser morta pois o sangue ainda lhe escorre, estirada aos pés do caçador (...) O Pintor, talvez por um exagero da inusitada tropicalidade que lhe aguçou a imaginação, imprime à cabeça do réptil uma nota de ferocidade que não corresponde a seu aspecto normal. No canto, à direita, está realisticamente figurada uma aranha caranguejeira (...) É esta indubitavelmente sua primeira iconografia. É aranha bastante agressiva (...) Não constitui ninhos e ocupa abrigos ocasionais. Produz ooteca encerrando cerca de 800 ovos (...) Ainda quanto aos animais figurados no quadro é possível ver, com grande precisão de minúcias, abaixo da mão direita do índio, uma lagarta. É o bicho fogo (...) (VALLADARES, 1981 p. 114)

Eckhout é um artista que aponta os detalhes, como bem vimos em outras obras, muito possivelmente pela tradição da pintura da época. Nessa pintura em questão destacamos um detalhe ao fundo, à esquerda (quadrante A4).

Figura 11 - ECKHOUT – Detalhe fundo *Índio Tarairiu* (Tapuia) , 1643. A fim de evidenciar as personagens em estudo (indígenas), fez-se necessária uma alteração na imagem realizada pelo autor.

Apesar de a reprodução não ser de boa qualidade, visto que é um detalhe pequeno em comparação com o todo da obra, podemos perceber ao fundo uma quantidade grande de indígenas que estão participando de um ritual, possivelmente uma dança. Não podemos deixar de observar as semelhanças com outra obra de Eckhout: “A dança dos tapuias”.

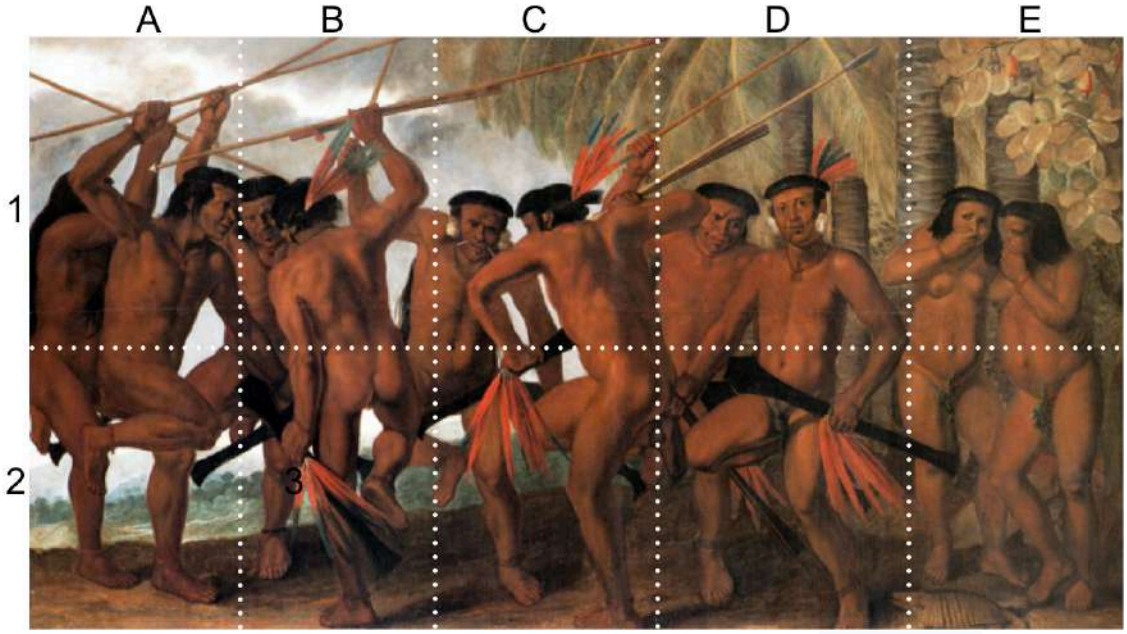


Figura 3 – ECKHOUT, Albert. “A dança dos tapuias”, óleo sobre tela 172 × 295 cm, sd, *National Museum of Denmark*, (BRIENEN, 2010)

Tanto no detalhe em “Índio tarairu” quanto em “A dança dos tapuias”, identificamos certas semelhanças, o que nos faz entender que a representação do grupo indígena no detalhe seja de índios intitulados na época como tapuias ou tarairius. Na própria organização dos indígenas na prática ritualista da dança encontramos a organização circular (quadrantes A1, B1, C1 e D1), em ambas as representações, bem como ao lado há um grupo que observa a dança ritualística, no caso da obra “A dança dos tapuias” fica evidente que se trata de duas mulheres nuas (quadrantes E1 e E2), como pondera Marson:

> (...) There was much in this painting for European observers to disapprove. Daning was disapproved by Calvinists and others in Holland in the seventeenth century, despite precedents provided by the Greeks and the biblical examples of Miriam and David. The nakedness of the two women on the edge of the painting carried a similar negative connotation, recalling the nudity of the familiar depictions of witches by artists such as Hans Baldung Grier and Dürer (MARSON, 1998 p.60)[42]

Essa diferenciação das mulheres poderia estar relacionada à idade, como aponta Lowie (1946). Segundo ela, os jovens de ambos os sexos dançariam no início da noite, classificando tais membros como combatentes de fato (LOWIE, p. 563 Apud VALLADARES, 1981 p. 113).

A descrição de Wagener, que foi contemporâneo a Eckhout e também compôs a comitiva de Nassau, destaca o quanto os tarairius ou tapuais eram selvagens e perigosos.

> (...) São extraordinariamente altos, fortes e corpulentos estes homens selvagens, morenos de pele áspera e de longos cabelos negros; andam completamente nus e sabem recolher para dentro do corpo o membro viril, prendendo a parte saliente com uma pequena ligadura; adornam, em primeiro lugar, a cabeça e as armas com lindas plumas multicolores. Trata-se de gente pobre, de todo cega e ignorante, nada sabendo de Deus nem de sua Divina Palavra. Honram, servem e adoram o demônio, com quem têm grande afinidade, ao qual recorrem e interrogam sobre tudo o que se passa (...) (WAGENER, p.168. Apud CHICANGANA-BOYONA, 2008 p. 597)

[42] Em nossa livre tradução: (...) Havia muito nesta pintura para os observadores europeus desaprovarem. Daning foi desaprovado pelos calvinistas e outros na Holanda no século XVII, apesar dos precedentes fornecidos pelos gregos e os exemplos bíblicos de Miriam e Davi. A nudez das duas mulheres na borda da pintura carregava uma conotação negativa semelhante, lembrando a nudez das representações familiares de bruxas por artistas como Hans Baldung Grier e Dürer (...) (MARSON, 1998 p.60)

Possivelmente, o mesmo esboço feito por Eckhout tenha sido aproveitado em ambas as obras, evidência disso é que a obra no formato de “A dança dos tapuias” não era comum para a época, sem contar ainda que há outros estudos e esboços de membros dessa etnia que foram encontrados e que dialogam principalmente com a obra “A dança dos tapuias”. Dentre esses estudos, por exemplo, há um que demonstramos no início deste capítulo, na Figura 1, que muito se assemelha a um dos personagens.

Percebemos ainda a identificação das duas obras com certos elementos materiais, como, por exemplo, os cocares com plumagem vermelha de araras (quadrantes C1, C1 e D1), os dardos de madeira (quadrantes A1, B1, C1 e D1) assim como os tacapes negros (quadrantes A2, B2, C2 e D2, sendo o maior destaque em D2). Os indígenas dispostos não têm um padrão; na construção estética enxergamos uma semelhança étnica sem dúvida, mas há indígenas bem distintos como alguns que possuem os implantes de madeira faciais já outros exibem as plumagens, entre outras diferenças.

Uma análise que podemos realizar é que Eckhout teria padronizado as nações indígenas num grupo único, entretanto Brienen (2010) aponta que a Companhia das Índias Ocidentais tinha uma estudo sobre as nações indígenas. Segundo a autora, Elias Herckmans e Jacob Rabb produziram, entre 1639 a 1642, um levantamento sobre os povos que compunham os tupis e tapuias, e que “não se tratavam de um grupo apenas, mas sim povos que se dividiam diversas nações” (BRIENEN, 2010, p. 87), e, entre os registros, se destacava uma análise etnográfica de reconhecimento visual daqueles que ocupavam a região de Recife, as perspectivas apresentadas por Herckmans estariam associadas à nação *Otschucayana* que eram

> homens altos de pele marrom, de uma compleição robusta, com um ‘cabeção estupido’ e sem barba. Seus cabelos negros são cortados em cuia até as orelhas, com o rosto pendurado no pescoço. Usam pedra, verde, preta ou cinzenta, num furo feito sob seus lábios. Os que já provaram a sua ‘virilidade’ distinguem-se com ossos brancos – parecidos com a boquilha de cachimbos quebrados (...) andam nus, embora os machos envolvam o pênis com a sobra da pele do prepúcio, prendendo-o com uma cordinha (...) As mulheres trazem uma cobertura de folhas de folhas de verdes por cima das partes pendentes e das nádegas. Em tempos de guerra e de festa, os homens também recorrem a adorno de penas (HERCKMANS 1879 p. 359- 365 Apud BRIENEN, 2010 p. 89)

A descrição de Herckmans (1879), principalmente no que se refere a elementos estéticos e materiais, se assemelha bastante às pinturas de Eckhout. Como são contemporâneos, partilham de um mesmo olhar sobre o outro, e possivelmente há um diálogo entre eles, mas é necessário termos a dimensão de que Herckmans faz uma análise intelectual e de classificação para a própria Companhia das Índias, enquanto Eckhout apresenta um novo mundo exótico para a velha Europa.

A pintura de Eckhout influenciou, e muito, seus contemporâneos como também pintores posteriores que se inspiraram na representação dos índios a partir de uma figura central. As ilustrações feitas por meior de relatos idealizavam o corpo do indígena, deixando-o semelhante a um ideal renascentista como as produções de Théodore de Bry[43] (1528 – 1598) que retratavam o Novo Mundo de acordo com a realidade do Velho Mundo. A questão do canibalismo sempre povoou, e ainda povoa, o imaginário europeu.

Como exemplo disso, temos Caspar Schmalkalden (16??-165?), um jovem prático desenhista e aquarelista que teria chegado ao Brasil por volta de 1642 como soldado da Companhia das Índias e ficou em Recife para proteger a conquista holandesa. Possuía um diário com anotações e desenhos aquarelados, desenhava mapas, tipos étnicos e fauna e flora. Esteve no Chile por volta de 1643 numa expedição de Hendrick Brouwer e Elias Herckmans e posteriormente viajou ao Oriente tendo algumas de suas aquarelas presentes no livro “Theatrum Rerum Naturalium Brasiliae”.

[43] Um bom estudo do trabalho de Théodore de Bry em português é o trabalho de BELLUZZO, Ana Maria de Morais. A lógica das imagens e os habitantes do Novo Mundo. **Índios no Brasil**, v. 4, p. 47-58, 1994.

Figura 12 – SCHMALKALDEN, Caspar. Mulher Tapuia, Aquarela sobre papel. Disponível em: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24504/mulher-tapuia Acesso em 09 de Maio 2018

Percebemos nas ilustrações de Schmalkalden que é clara a inspiração nas criações de Eckhout, inclusive associando elementos das obras. Observa-se elementos como o papagaio na obra "Mulher Negra", Cesto com partes humanas associando ao canibalismo presente na obras "Mulher Tapuia", e o cesto bem traçado presente na obra "Mulher Tupi".

Além dos trabalhos de Casper Schmalkalden, há ilustrações feitas à pena e presentes no livro “História Naturalis Brasiliae”, de autoria do médico holandês Willem Piso (1610 -1678) e do naturalista alemão George Marcgrave (1610 – 1644). A obra, publicada em 1648, traz uma série de ilustrações sobre o Novo Mundo, tendo sido uma das principais fontes de estudo, por quase dois séculos, para o Velho Mundo.

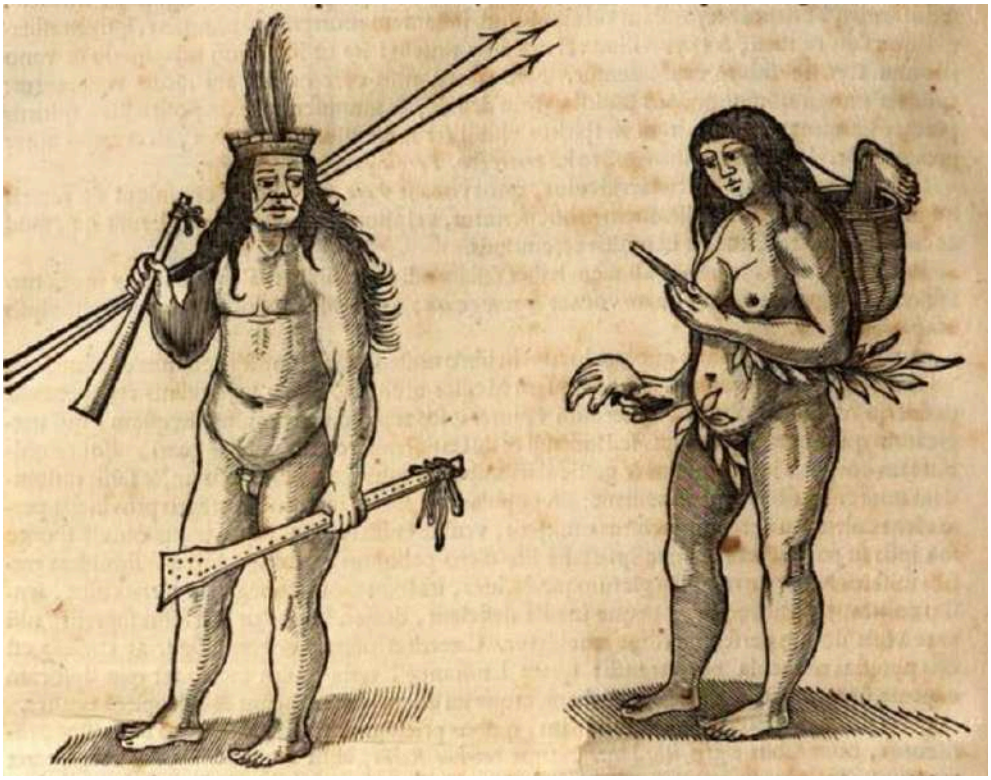


Figura 13 – MARCGRAF, George; PISO, Willem. Homem e Mulher Tapuya. In: Historia Naturalis Brasiliae, Amsterdã, 1648, p. 280.

Marcgraf já se concetra muito mais nos modelos de Eckhout, sua criação segue inclusive a pose dos personagens das pinturas, alterando características do corpo, luminosidade e pequenos elementos que são simplificados até mesmo pela técnica aplicada. Mas fica evidente como Eckhout foi uma das grandes referências para outros intelectuais da comitiva de Nassau.

As nações indígenas próximas aos portugueses, e que consequentemente se tornaram próximas aos holandeses, foram as conhecidas como tupis. Por estarem próximos aos portugueses, os tupis eram apontados como a grande “nação” indígena, os jesuítas relatavam que eram dóceis e dispostos ao trabalho, buscando, inclusive, conhecer a cultura a e língua indígena.

Fica evidente que os portugueses tiveram um contato maior com os indígenas da denominada nação tupi, pois estes ocupavam prioritariamente o litoral, local onde houve maior concentração das ocupações e constituição dos povoados. E as pinturas de Eckhout revelam a concepção que os holandeses tinham chamados de tupis, muito possivelmente herdada das concepções portuguesas e jesuítas.

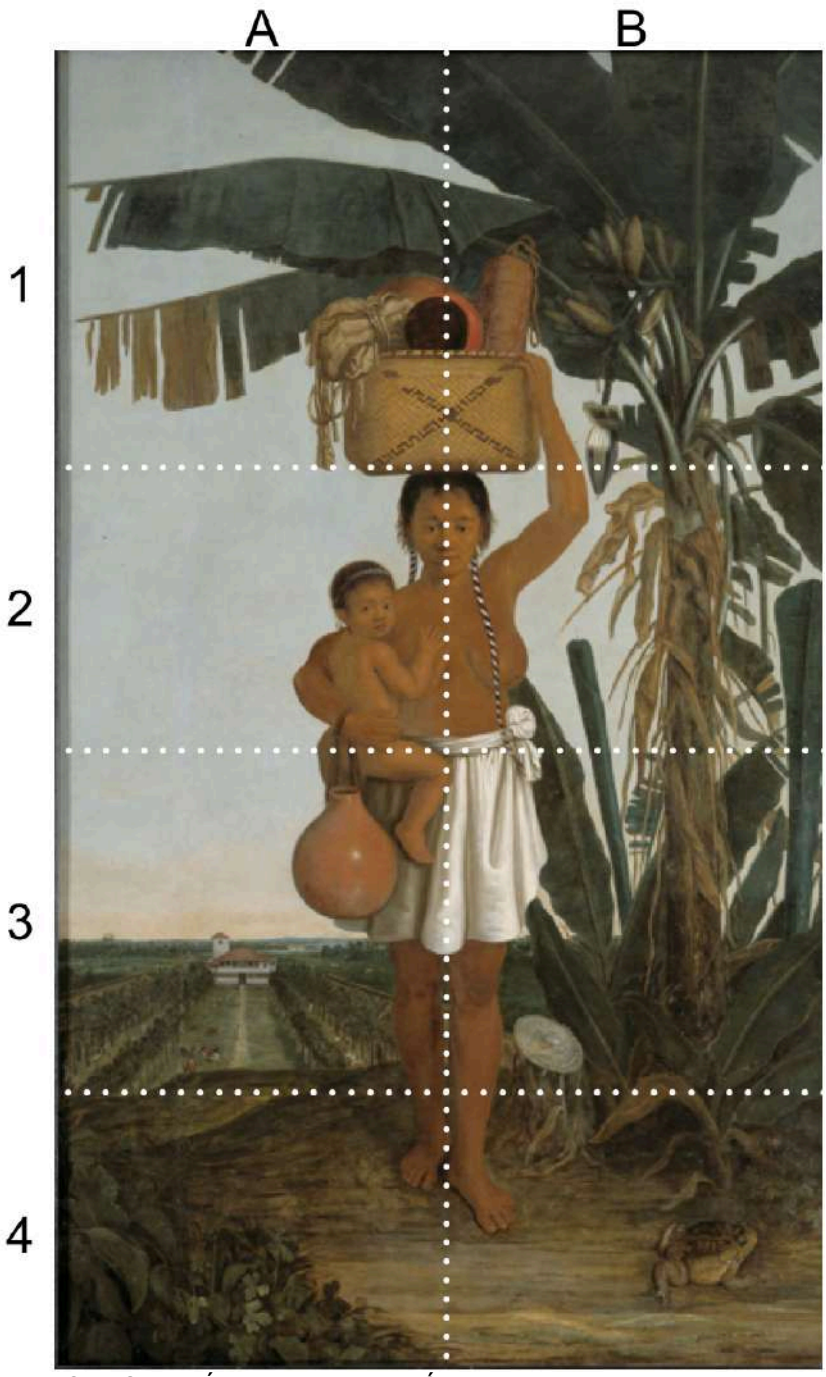


Figura 14 - ECKHOUT – Índia Tupi , 1641. Óleo sobre tela, 274 cm x 163 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca), (BRIENEN, 2010).

Na imagem temos uma mulher descalça (quadrantes A4 e B4), de uma estatura não muito alta (lembramos os relatos que trazem a visão de que os tapuias seriam indígenas de porte grande), que segura um cesto na cabeça com a mão esquerda (quadrante B1) e, com a mão direita, firma uma criança, aproximando-a junto ao seu tronco (quadrante A2). A criança tem os cabelos penteados para trás com um tiara fina prendendo o cabelo, o pulso da

mão que segura a criança está apoiado por uma haste possivelmente de couro de uma cabaça com a ponta menor cortada (quadrante A3), possivelmente para transportar água. Está descalça e com a parte superior desnuda (quadrante B2), tem seios fartos e usa um tecido grosso amarrado como uma saia (quadrante B3), suas tranças mesclam o cabelo com um tecido branco (quadrante B2). Há diversas interpretações para esse conjunto, como aponta Valadares:

> Schaden chama a atenção para o fato de que a mulher retratada por Eckhout não possuiria tranças e sim, apenas, um cordão decorativo. O exame de fotografias e de suas ampliações parece, em contrário, da razão a Wagener quando diz "os seus cabelos negros trazem-nos habitualmente em tranças, que lhes prendem sobre o corpo". Com efeito, as ampliações fotográficas mostram uma imagem cuja a interpretação indica o cabelo da trança enrolado com cordão branco e brilhoso. (VALLADARES, 1981 p. 117)

A pele da índia tem um tom amarelado bem mais claro do que o representado nos índios tapuias, apresenta feição sóbria, sem grande ameaça a quem a observa, o que dialogando com a ideia de indígenas dóceis. O ambiente é composto por uma bananeira ao fundo, em segundo plano, cujos frutos estão amadurecendo e percebemos que alguns já foram apanhados (quadrante B1), e uma das bananeiras já foi cortada, mostrando que ali é lugar de passagem comum (quadrante B3). Ainda compondo a paisagem, há diversas plantas baixas num tom verde bem escuro (quadrante A4). À frente, à direita de quem observa, há um sapo (quadrante B4), animal não perigoso comparado com a jiboia, presente na obra "índio tarairiu".

No cesto em formato quadricular se destaca o trançado preciso e bem delimitado, com formas geométricas que formam duas linhas diagonais (quadrantes A1 e B1), destacando as habilidades intelectuais motoras desse povo. Dentro desse cesto enxergamos grande quantidade de utensílios como cabaças, cordas e diversas amarras que demonstram como a prática dos índios tupis se assemelha, claro que em outra esfera, ao cotidiano de trabalho do homem branco.

Figura 15 - ECKHOUT – Detalhe fundo, Índia Tupi , 1641.

Na obra em questão, destacamos que, ao fundo, há uma cena típica de uma fazenda (quadrante A3), uma casa majestosa e ao redor toda uma organização. Encontramos vários pessoas com as mesmas vestimentas dos tupis, possivelmente indígenas que estão realizando trabalho para os senhores presentes na casa. Brienen (2010) faz uma análise bem precisa dessa cena.

> Ao fundo, na área do pomar, pequenas figuras humanas – majoritariamente *Brasilianen* como o personagem central e a sua menina (a autora estabelece o sexo da criança) – Estão ocupadas cuidando de animais e crianças, transportando cestos e descansando em redes. Na maioria fêmeas, usam os longos vestidos brancos descritos como típicos das *Brasilianen,* e não a saia curta trajada pela mulher em destaque, ademais com os seios expostos (...) À direita, entre as árvores, os homens, metidos em calções brancos, seguram armas: um fuzil e, possivelmente, uma azagaia. A presença europeia é vigilante é simbolizada pelo senhor e pela senhora (...) O casal está em pé na varanda do segundo andar e olha para fora, por sobre o conjunto abaixo (...) trata-se de uma paisagem calma e cultivada – que reflete o *status* da figura principal em meio a esta área e entre seus feitores estrangeiros. (BRIENEN, 2010, p. 87)

Enquanto nas obras que destacam as nações tapuias são elencados elementos da guerra e as questões ritualísticas dos indígenas, relacionando aquele grupo ao aspecto mais selvagem, dando ênfase ao exótico, nas obras que retratam os tupis, há nítida intenção de Eckhout em demonstrar que, apesar de serem indígenas nativos, há maior assimilação das

práticas do homem branco, e percebemos que o exotismo está presente em enxergar capacidades civilizatórias nos povos nativos.

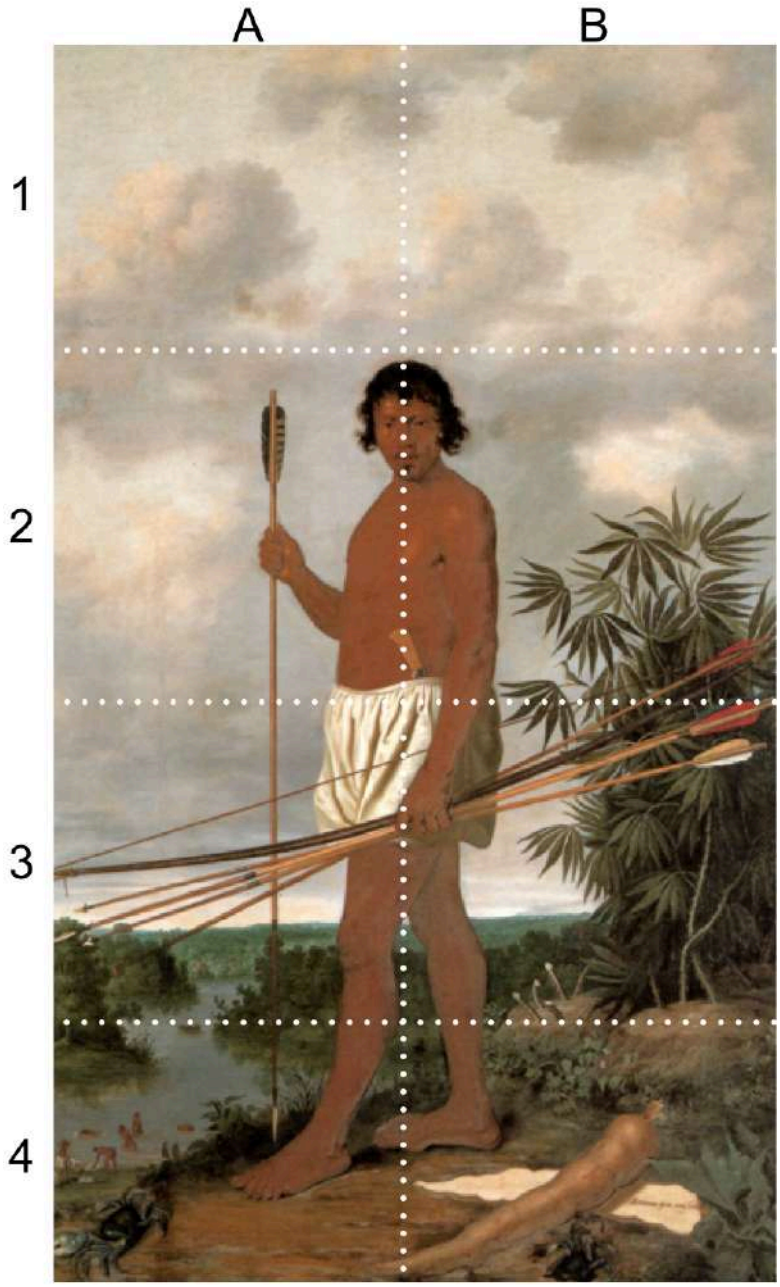


Figura 16 - ECKHOUT – Índio Tupi , 1643. Óleo sobre tela, 272 cm x 163 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca), (BRIENEN, 2010).

Essa obra apresenta um homem indígena, de uma estatura não muito alta, com barba e bigodes ralos (quadrantes A2 e B2), está descalço (quadrantes A4 e B4), usa um calção branco de algodão grosso (quadrantes A3), tem uma faca presa na cintura (quadrante B2). O domínio do uso da faca reflete uma relação com o homem branco tanto pelo comando do instrumento bem como pela possibilidade da prática de trocas, intercâmbio e comércio com os europeus.

> No século XVIII (...) a ausência ou a presença de barba era usada para distinguir as etnias. Porque os ameríndios dispusessem desta característica essencial à cultura europeia – símbolo de masculinidade e virilidade sexual –, alguns naturalistas atribuíram-lhes um nível mais baixo de humanidade (...) a barba dos tupinambá foi considerada suficientemente importante para lhes ser listada entre as características fundamentais (...) rumo à plena assimilação na cultura ocidental. Isto fica especialmente evidente quando se contrasta com o *Tapuya* – que desempenha o papel tradicional do índio selvagem (BRIENEN, 2010, p. 86)

Na mão direita o índio segura uma flecha emplumada (quadrante A2), a posição vertical dela demonstra que ele não a utilizará para a guerra com o branco europeu, seu uso possivelmente estaria associado à caça. Já na mão esquerda temos a mesma menção de caçador, quando o pintor coloca as quatro flechas para baixo (quadrante B3).

No cenário encontramos a presença, do lado direito, como na maioria das obras, de plantas (quadrantes B2 e B3), no caso Eckhout destaca a mandioca (quadrante B4) e seu uso, mostrando uma das raízes cortada longitudinalmente ecidenciando as características internas da raiz, inclusive, é nesse espaço que o artista coloca sua assinatura.

A presença de um caranguejo (quadrante A4) demonstra que os tupis estavam em regiões mais próximas ao litoral, bem à frente há um espaço do qual possivelmente foi retirada a raiz de mandioca, logo ao fundo há um caule fino (quadrante B3), provavelmente das próprias plantações de mandioca, cortados seccionalmente com uma faca, talvez destacando a habilidade do índio com o instrumento.

Figura 17 - ECKHOUT – Detalhe fundo, Índio Tupi , 1643. Óleo sobre tela, 272 cm x 163 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca).

Do lado esquerdo do observador há o destaque de um rio com uma mata ciliar (quadrante A3); nesse rio encontramos duas embarcações, uma a remo, no primeiro plano, e outra à vela, bem ao fundo, demonstrando que indígenas e europeus mantinham um bom convívio (quadrante A4). À frente temos um grupo de indígenas que nadam, banham-se nas águas e também fazem a lavagem dos calções no rio.

Possivelmente o aspecto de banhar-se, principalmente num rio de água corrente, se destacou aos olhos do pintor holandês que trouxe tais elementos, visto que há uma associação do civilizado em lavar suas roupas, e a prática de se banhar. O exótico está na maneira como os índios tupi realizam a prática de higiene de maneira distinta e a céu aberto. Trata-se de uma prática civilizada que ocorre integrada com a natureza. Tais limites chamam atenção aos olhos do Velho Mundo.

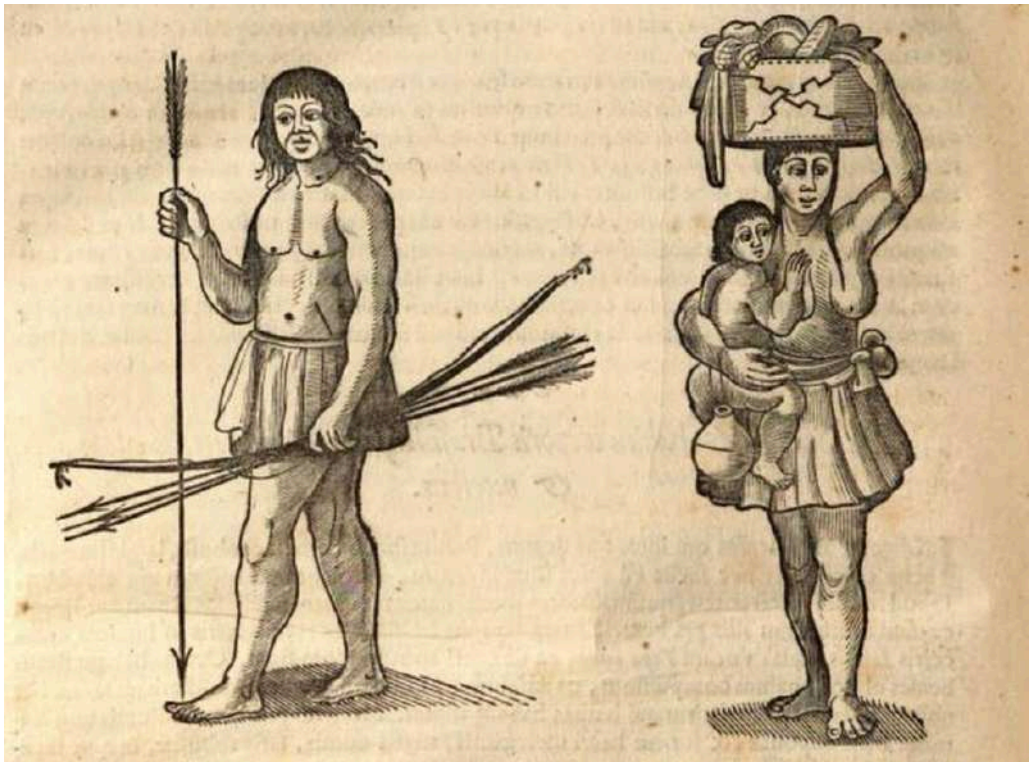


Figura 18 – MARCGRAF, George; PISO, Willem. Homem e Mulher Tapuya. In: Historia Naturalis Brasiliae, Amsterdã, 1648, p. 280.

Novamente, temos essas produções de Marcgraf e Piso, usando as imagens de Eckhout como referência, sua construção dos personagens torna-se alegoria de dois grupos indígenas, o civilizado e o incivilizado, e a maneira como os elementos são dispostos demostra que, nesse ambiente americano, há divisões e categorizações, mesmo que gerais, como observamos na atualidade. Para o olhar europeu, tratava-se de uma imersão no Novo Mundo, uma tentativa de conhecer a fundo as práticas e vivências de um lugar distante e desconhecido, o que foi uma busca dos movimentos intelectuais do século XVI, como pontuam Barbosa e Cunha.

> Os indígenas ora são uma alegoria da domesticação e por isso humanizados, como os ídios tupi, ora são uma alegoria da selvageria e da barbárie, como os índios tapuia. (...) o artista constrói valores opostos (...) A alteridade, nesses casos, é marcada pela busca de uma origem da humanidade cuja memória se perdeu há muito por questões externas ao próprio homem, mas que de alguma maneira esses homens "selvagens" poderiam fazer relembrar (...) o evolucionismo, na segunda metade do século XIX, que vai transforma a alteridade, a diferença, em problema epistemológico. E vai rompendo com a idéia de uma natureza humana filosófica. O "selvagem" torna-se o "primitivo", o que vive em situação semelhante á do homem civilizado europeu em seu passado histórico. (...) povos primitivos seriam os remanescentes de etapas iniciais desse

> desenvolvimento e as sociedades europeias, os pontos mais elevados do processo de evolução das sociedades humanas. (BARBOSA; CUNHA, 2006 pp.10-11)

Entendemos que essa vontade de conhecer o outro e poder vivenciar o Novo Mundo por meio das imagens foi uma tendência a partir do século XVI, o diferente ganhou espaço e aguçou a curiosidade daqueles que habitavam o Velho Mundo, o exótico e, por consequência, o pitoresco se moldaram após o Renascimento, pois os homens encontram-se libertos das amarras intelectuais do medievo, e o medo pelo desconhecido tornou-se paulatinamente interesse e ciência.

4.2 – O NEGRO

A América era um lugar privilegiado para os europeus representarem os diversos tipos humanos. E essa grande diversidade enriqueceu muito os trabalhos de Eckhout, homens e mulheres de todas as cores, fosse pela etnia, pela miscigenação ou até mesmo pelo bronzear do intenso Sol tropical, com grande quantidade de tons de pele, formavam um "paraíso" de "cores antropológicas". Como pondera Brienen (2010), "No século XVII, contudo, os principais grupos éticos não europeus reconhecidos pelos holandeses no Brasil limitavam-se a Brasilianen, Tapuya, africanos, mulatos e mamelucos; e não é uma coincidência que esses sejam justamente aqueles representados na série de retratos etnográficos de Eckhout" (BREINEN. 2010. p. 95).

O negro apresentava-se associado à escravidão, e muito do mito de que os holandeses eram grandes humanistas caiu por terra, quando o assunto eram as finanças. A Companhia das Índias manteve a escravidão como forma de trabalho na produção do açúcar. E, mesmo sendo protestantes, os holandeses tinham argumentos para a prática, como podemos verificar sobre a "origem da condição" do escravo com Barleu, um contemporâneo de Eckhout, que destacou em sua obra os feitos de Maurício de Nassau.

> A freqüente menção que faço dos escravos exige de mim uma breve digressão sobre a sua origem e condição. Uns o são por vício da natureza, outros em virtude da lei, àqueles chamo os que por defeito de inteligência e aptidões não logram se elevar às cogitações mais

> altas... Convindo mais viverem ao nuto e arbítrio alheio do que ao seu. A lei faz escravos, não a natural que manda que nasçamos todos livres, mas o direito das gentes, contrário a natureza, é verdade, mas não obstante introduzido não sem razão (BARLEU, 1974 p.192) .

A presença negra em Pernambuco, na época da ocupação holandesa, era grande pelo tráfico realizado pelos portugueses. A partir do século XVI, os holandeses ocupariam esse espaço até terem o domínio do tráfico, e muitos pensadores como Willem Usselinx (1567 – 1647), que defendiam a expansão neerlandesa pelo mundo, por questões morais da religião calvinista eram contrários à utilização da mão de obra escrava.

> (...) em 1612 os holandeses ocuparam um trecho da Guiné, e em Mouree levantaram o forte Nassau. O grande comércio de escravos, realizado na África por portugueses e espanhóis, há de ter facilitado aos flamengos aceitação da escravatura, tendo eles se tornado, com o correr do tempo, um dos maiores participantes neste tráfico tão rendoso. Ainda em 1630 a atitude de certos holandeses letrados – no caso os do Conselho Político de Pernambuco – ainda era de reprovação do comércio de escravos; também de repugnância em relação à imundice dos navios negreiros (...) Naquele mesmo ano de 1630 verificaram os holandeses que, no Recife e Antônio Vaz, o número de negros em serviço em de 500. E recomendava o conselho dos XIX que fossem empregados os negros nos trabalhos mais penosos e os mais expostos ao sol, “porque é sabido que os pretos suportam o calor do sol melhor do que os nossos” (MELLO, 1987 pp. 184-185)

Assim, percebemos que retratar o negro era uma missão primordial pois havia toda uma discussão sobre a utilização dele como mão de obra. Muito possivelmente a imagem que temos dos negros seja mais idealizada do a que dos indígenas, já que a intenção era demonstrar que, apesar do trabalho duro, os negros eram tratados de maneira humana dentro da perspectiva cristã.

Figura 19 - ECKHOUT – Mulher Negra , 1641. Óleo sobre tela, 267 cm x 1178 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca), (BRIENEN, 2010).

No centro temos uma mulher negra descalça (quadrantes A4 e B4), jovem e com os seios bem arredondados à mostra (quadrantes As e B2), no seu braço direito levantado ela segura um cesto com várias formas geométricas em preto e vermelho (quadrante A2) e que parece ser feito de alguma palmeira. No interior do cesto há grande quantidade de frutas tropicais como bananas, laranjas, coco e ramos floridos, ao que parece, de um maracujá.

Um dos elementos que chama a atenção é como essa sequência de pinturas que é nosso objeto de pesquisa, destacam que os

elementos naturais aparecem como a moldura da obra, essa integração do ambiente com a articulação da cena foi comum nas produções europeia do final do Renascimento e durante todo o Maneirismo[44].

Destaca-se o uso de "uma saia curta de pano de Bengala, quadriculado em azul, e sustentada por um pano vermelho que lhe rodeia a cintura à maneira de cinto e é cerrado por uma laço" (VALLADARES, 1981 p.123) (quadrantes A3 e B3), evidenciamos também um cachimbo branco atrás dessa faixa vermelha (quadrante B3), o qual pode ser de madeira ou de cerâmica. A outra mão está voltada para baixo, tem um bracelete feito possivelmente de madeira e acaricia a cabeça da criança.

Um dos elementos que se destaca é um chapéu feito com uma mistura de elementos como palmeira (quadrantes A2 e B2) e conchas, amarrados com uma mescla de fios vermelhos, pretos e brancos; nas abas é perceptível a decoração feita com plumas de pavão. "Trata-se de uma chapéu de tipo oriental que evidencia o comércio praticado por mercadores holandeses que o trouxeram da Ásia para o reino aliado de Sonho, na embocadura do Rio Congo (Op. Cit. p. 123)

No pescoço da mulher há dois tipos de colar, um maior, possivelmente feito com sementes com tons vermelhos, e um menor, feito com sementes brancas ou pérolas, tendo uma concha como elemento central de adornação, coloborando para destacar os traços dos seios.

Junto a ela está um menino (quadrantes B3 e B4), com tom de pele bem mais claro que o dela, possivelmente evidenciando o processo de miscigenação. Ele usa um colar, possivelmente feito de sementes, e sobre sua mão esquerda há um pássaro verde (quadrante B3), que faz lembrar um papagaio ou periquito. Já na mão direita segura uma espiga de milho aberta, um tanto quanto desproporcional.

[44] Sobre aspectos do maneirismo como estrtura estética do século XVII, recomendamos a leitura de: SILVA, Jorge Henrique Pais da. **Estudos sobre o maneirismo**. Editorial Estampa, 1983.

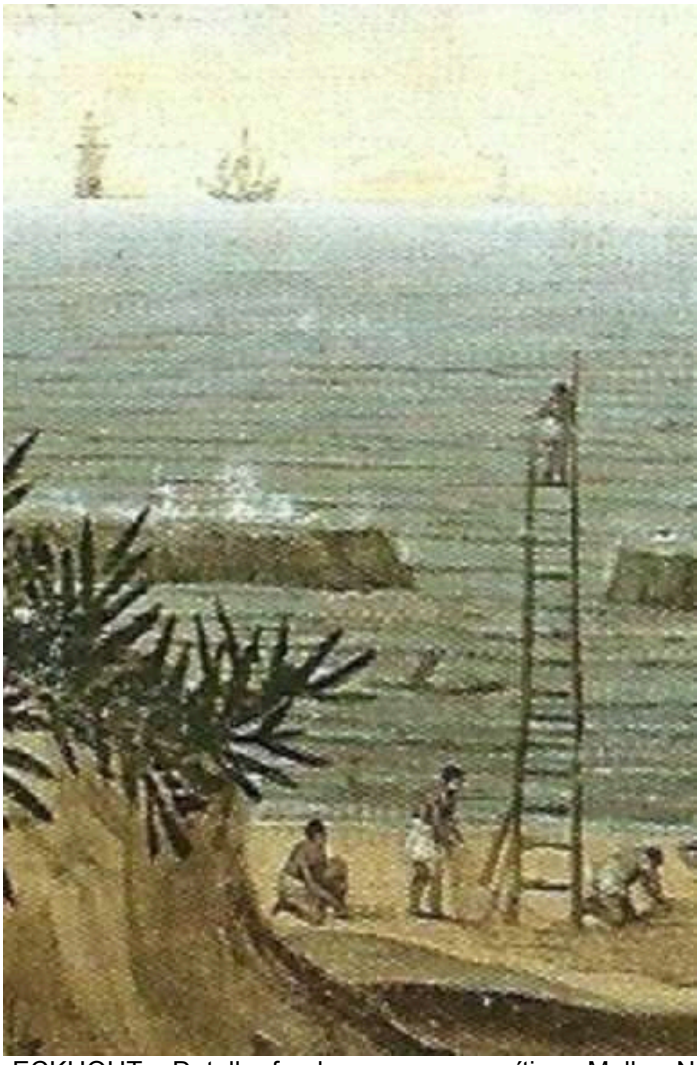


Figura 20 - ECKHOUT – Detalhe fundo com cena marítima, Mulher Negra, 1641

Sobre o cenário percebemos uma paisagem próxima à área litorânea (quadrante B4), há diversas espécies de vegetação ao fundo, e destacadas estão algumas palmeiras num segundo e num terceiro plano. Os navios da Companhia das Índias chamam a atenção ao fundo e no litoral negro armam uma escada, possivelmente para a observação de quem se aproxima.

> As tropas da WIC haviam capturado e estabelecido fortes nessas duas áreas da costa ocidental africana precisamente porque os holandeses precisavam de um fonte segura de negros para o trabalho escravo em seus engenhos de açúcar brasileiros (...) a manufatura açucareira era impossível sem a faina dos africanos. (BRIENEN, 2010 p. 97)

Figura 21 - ECKHOUT – Homem africano , 1641. Óleo sobre tela, 273 cm x 167 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca), (BRIENEN, 2010).

Nessa pintura temos o destaque para um forte guerreiro africano, que é colocado de maneira central e com uma postura imponente, ele encontra-se descalço (quadrantes A4 e B4), está seminu, como vestimenta há somente um tecido com riscas azuis e brancas, que cobre a genitália, traçado entre as pernas e num nó que é amarrado na cintura (quadrantes A3 e B3). Com uma feição séria, o personagem olha atentamente para o observador; evidenciamos também seus cabelos longos crespos (quadrantes A2 e B2).

Esse guerreiro segura na mão direita uma lança (quadrante A2) afiada numa das extremidades e uma lâmina na outra; nas costas encontramos

cinco lanças, quatro delas com pontas cortadas, semelhante a anzóis, e uma outra lança em sua mão, como uma ponta longitudinal (quadrantes A1 e A2). A espada chama atenção, até mesmo porque toma maior parte da pintura (quadrantes A2 e B3). Valladares (1981) colabora com uma análise precisa dessa espada cerimonial, nomeada por ele como “alfange”.

> “De seu armamento a peça principal é, sem dúvida, o belo alfanje também sustentado pelo aperto da faixa da cintura e cuja a bainha bem como as dilatações superior e inferior do punho são revestidas de pele de raia polida que lhe empresta um aspecto granuloso. O punho do alfange é terminado por um ornato em crina animal, ao que parece feito de juba de leão (...) A parte central do punho, entre as dilatações, é lisa e mais delgada, tem cor dourada ou pode ser de ouro. À frente do alfange vê-se uma concha ou fragmento de concha como fecho prendedor. (VALLADARES, 1981 p. 125)

A paisagem é composta por um ambiente litorâneo, e, diferente das outras pinturas de Eckhout, não são visíveis cenas e acontecimentos num segundo plano. Ao fundo observamos um horizonte marítimo calmo e sem navios a navegar; se o pintor tivesse optado por tons verdes, possivelmente o oceano seria facilmente confundido com um monte. À direta do observador, encontra-se uma palmeira recortada (quadrantes B2, B3 e B4), cujo formato fálico dialoga com a construção máscula e robusta do personagem. Ao chão, temos a confirmação de se tratar de uma região litorânea pela quantidade e variedade de conchas ali dispostas (quadrante A4). Ainda, ao lado direito do observador, há uma presa (quadrante B4), possivelmente de elefante, reforçando ainda mais a imagem do guerreiro imponente.

Nessa obra é notório que se reflete a costa africana. Sobre a construção e expressão da imagem e a mensagem que passa, o pesquisador precisa ter a dimensão para qual objetivo ela foi criada em relação ao outro e como esse conteúdo será compreendido, como aponta Joly (1996).

> Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos. Por isso uma das precauções necessárias para compreender da melhor forma possível uma mensagem visual é buscar para quem ela foi produzida. (...) No entanto, identificar o destinatário da mensagem visual não basta para compreender para que ela serve. A função da mensagem visual é também, efetivamente, determinante para a compreensão de seu conteúdo (JOLY, 1996, p. 55).

Nesse sentido, percebemos que o exótico, evocado por Eckhout nesses quadros, estaria relacionado a esse diálogo com a África e o Brasil, destacando os elementos que são estranhos ao cotidiano como um chapéu ornamentado ou uma espada alfange. Na obra *Homem africano* percebemos que Eckhout o retrata no continente africano, podemos fazer tal afirmativa ao observarmos elementos naturais como o tipo da vegetação, a crina de leão e a presa de elefante, bem elementos culturais como o tipo das armas e a vestimenta do homem quando comparados com *Mulher negra* que apresenta elementos que fazem parte do cotidiano americano como, por exemplo, o pássaro verde nas mãos da criança (BRIENEN, 2010 p. 96).

As pinturas *Mulher negra* e *Homem africano* estão relacionadas com o sucesso dos holandeses em controlar o tráfico de escravos na denominada Costa do Ouro[45] e no estuário do Congo[46] que, até o início do século XVII, estava sob domínio português. Principalmente na obra *Homem africano* se destacam certos aspectos etnológicos dos habitantes dessas áreas bem como as armas presentes (VALLADARES, 1981 p. 124). Assim, a construção do exótico, presente nos quadros, é distinta, mas não deixa de ser duas faces da mesma ideia de exótico europeu.

A figura do negro na obra de Eckhout não se resume à representação dos tipos étnicos, existem outras obras que demonstram o cotidiano da administração de Nassau. Pelo fato dessas obras fugirem da temática das famosas oito figuras humanas, há pesquisadores que questionam se elas teriam sido executadas por Eckhout, entretanto a cena em questão bem com o momento em que foi constituída nos levam a crer que possivelmente foram criadas por Eckhout.

Uma dessas obras é *Dom Miguel de Castro, Emissário do Rei do Congo*, que mostra um homem negro, com uma vestimenta tipicamente europeia, tratava-se de um evento diplomático.

[45] Que hoje corresponderiam à parte da República de Gana.
[46] Uma área de dispersão que se estende, aproximadamente, entre a foz do rio do Congo e o norte da Namíbia, no leste africano.

Figura 22 - ECKHOUT – Dom Miguel de Castro, Emissário do Rei do Congo, 1643. Óleo sobre madeira (carvalho), 72 cm x 62 cm. Statens Museum for Kunst (Copenhague, Dinamarca), (BERLOWICZ, 2002).

Na imagem temos um homem negro, com face sóbria, que usa um chapéu negro (quadrantes A1 e B1), possivelmente aveludado, que tem uma tira com detalhes metálicos; à esquerda do observador é possível ver duas pequenas barras douradas (quadrante A1), possivelmte ouro, para demonstrar a condição do negro. A decoração do chapéu se finaliza com uma plumagem entre tons vermelho e laranja-avermelhado possivelmente de aves da região do Congo (quadrantes A1 e A2).

Logo abaixo percebemos um tecido trabalhado (quadrantes A3 e B3), com motivos florais, num tom caramelo dourado. Essa peça tem grande quantidade de botões dourados, bem enfileirados (quadrante B2), e sobre essa peça há outra negra com diversos pontos vermelhos, sendo várias fileiras nas

mangas e uma única acompanhando a sequência de botões (quadrantes A2 e B2), e uma grande e imponente gola rija. Cruzando o peito, uma faixa dourada toda trabalhada, afivelada bem ao centro, abaixo, à direita do observador, percebemos uma espada cujo cabo é todo dourado e muito bem trabalhado com certas contas, possivelmente pérolas (quadrantes A2 e B3), "e um curioso laço de fita cor-de-rosa próximo ao limite inferior do quadro. Este retratato e bem assim os dois que o acompanham fizeram parte do presente de Nassau ao Rei Frederico III, da Dinamarca" (VALLADARES, 1981, p. 126).

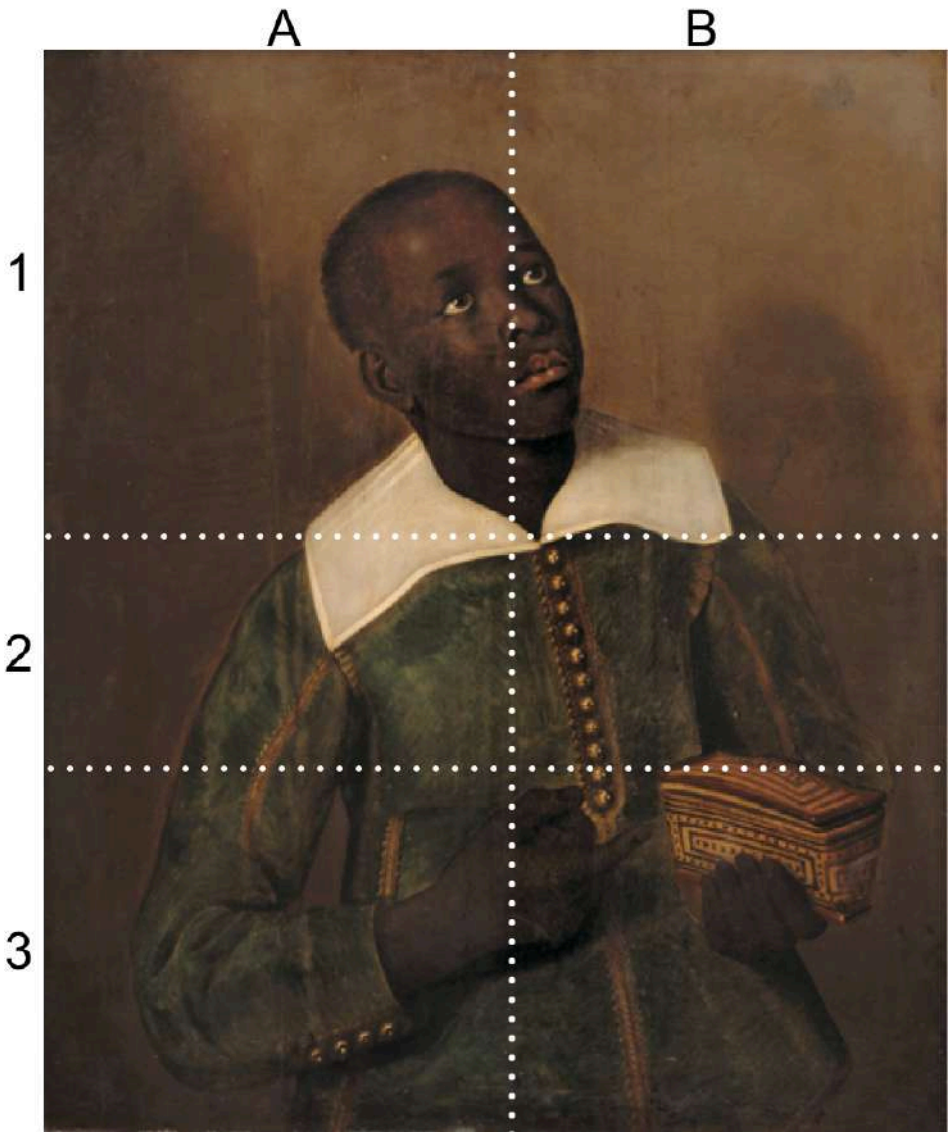


Figura 23 - ECKHOUT – Servo de Dom Miguel de Castro com cesto decorado, 1643. Óleo sobre madeira (carvalho), 72 cm x 62 cm. Statens Museum for Kunst (Copenhague, Dinamarca), (BERLOWICZ, 2002).

As outras obras mostram os servos de dom Miguel de Castro segurando presentes, na primeira (Fig. 23) há um jovem negro, com feição de de contemplação em relação ao seu superior, está usando uma vestimenta

verde-escura, com algumas costuras douradas, os vários botões enfileirados dourados se destacam do final da gola até uma região logo abaixo do peito (quadrante B2), a gola, por sua vez, é menor, e o contexto nos sugere uma composição mais simples, demonstrando que se trata de pessoas de uma hierarquia inferior à de Miguel de Castro (Fig. 22).

O personagem está segurando, com a mão esquerda, uma caixa, possivelmente em couro lavrado (quadrante B3), ele aponta com certo receio para a caixa adornada (quadrantes A3 e B3). O sombreamento escolhido pelo artista, a postura semicurvada do personagem e seu olhar para o plano superior indicam que ele tem baixa estatura (quadrantes A1 e B1), evidenciando mais ainda sua condição de submissão.

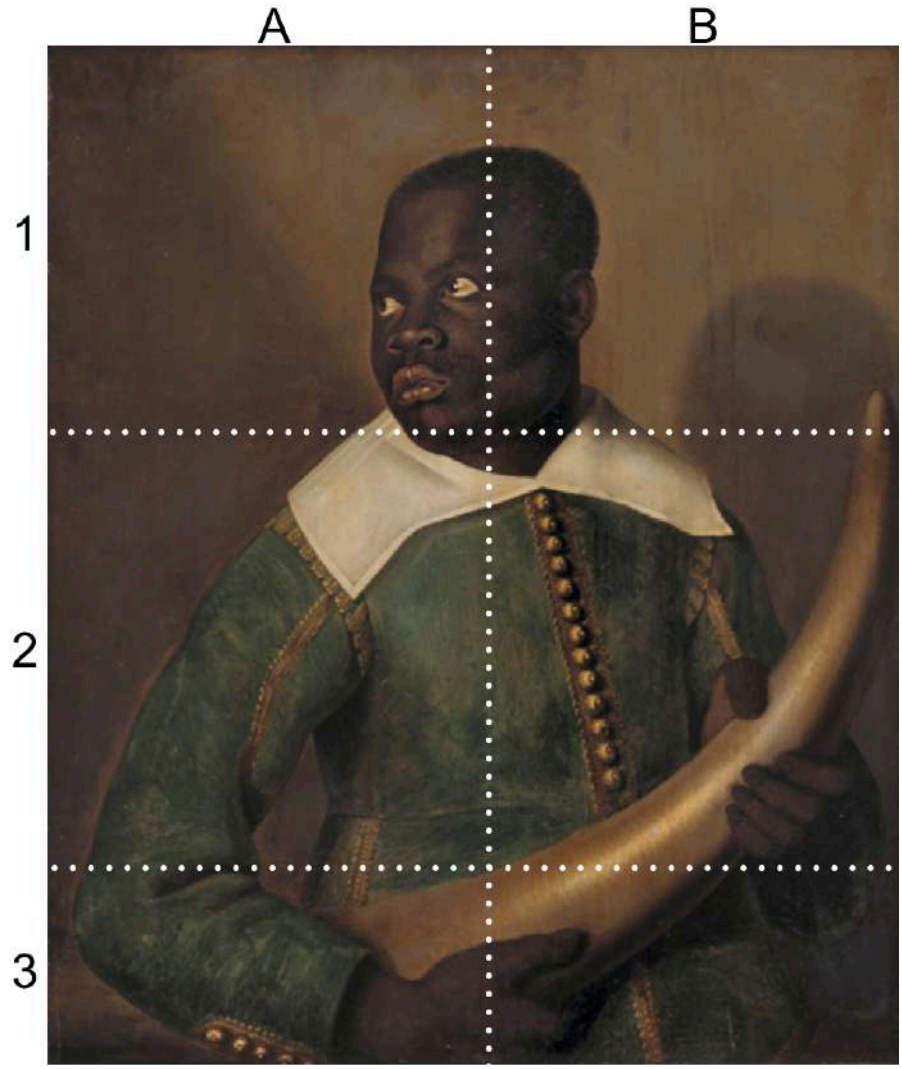


Figura 24 - ECKHOUT – Servo de Dom Miguel de Castro com presa de elefante, 1643. Óleo sobre madeira (carvalho), 72 cm x 62 cm. Statens Museum for Kunst (Copenhague, Dinamarca), (BERLOWICZ, 2002).

O servo segurando a presa com elefante (quadrantes A3, B3 e B2) tem a mesma vestimenta do primeiro (Fig. 23), demonstrando uma organização desses emissários. Ele observa atentamente algo à sua direita (quadrante A1), possivelmente alguma ordem que estaria recebendo. Segura com as duas mãos uma presa de elefante, provavelmente pesada, sua postura é mais ereta em comparação com o primeiro servo, o sombreamento é bem semelhante ao representado na figura deste.

Miguel de Castro seria um embaixador, que chegara ao Brasil para pedir a Nassau que interviesse para tentar acabar com as divergências com o Régulo de Sonho, que ficava no Congo. Foram enviados o rei do Congo, Garcia II, e o Soba[47] de Sonho, Daniel da Silva, com mensagem para Nassau, para o príncipe de Orange e para a direção da Companhia das índias. Teriam sido trazidos ainda 600 escravos que seriam divididos entre as autoridades citadas. Gaspar Barléu (1974) narra as atitudes desses emissários, destacando os presentes entregues na negociação:

> As dádivas feitas a Nassau foram duzentos negros, um colar e uma bacia de ouro. Pouco depois chegaram três embaixadores do conde (Soba) do Sonho, um dos quais seguiu para a Holanda a fim de falar com S. A. o Príncipe de Orange, e os outros dois foram pedir ao Conde João Maurício que não mandasse reforços ao rei do Congo. Não se recusou Nassau, mas, em carta dirigida aos diretores holandeses de Angola, procurou serenar e não fomentar aquelas guerras e contendas daqueles chefes, por serem ambos aliados dos holandeses. Responderam-lhe os diretores que, achando-se em Luanda, caíram-lhes por acaso nas mãos cartas assinadas pelo governador português e pelo bispo, nas quais se manifestava o oculto e criminoso plano de expulsar dos seus reinos o rei do Congo, o que fora assentado por eles antes de ocupada Luanda pelos nossos. Portanto, depois de cortesmente recebidos pelo Conde, tornaram para a pátria os embaixadores do rei do Congo, com cartas e presentes para ele, a fim de lhe revelarem aquela nova. Esses presentes consistiam num manto comprido, todo de seda, com fímbrias de ouro e de prata, uma banda, um gibão de cetim, um chapéu de pele de castor, com um cordão entretecido de ouro e de prata. Acrescentou o Conde como dádiva sua um alfanje tauxiado de prata com o respectivo talim. Ao conde do Sonho foi oferecida uma cadeira estofada de cetim vermelho, com franjas de ouro e prata; um manto ao Brasil e dali partem muito comprido de cetim variegado, uma túnica de veludo e para a Holanda também um chapéu de pele de castor. Segunda vez o rei do Congo e o duque de Bamba dirigem-se por dois embaixadores a Nassau, que, julgando conveniente cair-lhes em graça com algum serviço, os acolheu a expensas públicas e

[47] Termo originário da região do Congo que equivale a conde, o termo Soba é de origem africana e era mais utilizado antes da presença cristã na região.

> deles se despediu, quando estavam de partida para a Holanda, onde apresentaram ao Príncipe de Orange uma carta do seu rei e outras aos diretores da Companhia. (BARLEU, 1974 p. 281)

Os emissários chegaram a Recife em dezembro de 1642, eram três, cujos nomes seriam Miguel de Castro, Bastião Manduba e Antônio Fernandes, cada qual com seus criados. Desses, Miguel foi para a Holanda, apesar de não haver registros de sua presença por lá, e os demais retornaram para a África em 1643. Um ponto interessante, e que vale o destaque, é o entendimento com que as documentações holandesa e a portuguesa retratam os habitantes do Sonho, como evidencia Correia (2013).

> Na documentação holandesa, como vimos, muitas vezes o mani Sonho aparece como colaborador e aliado, enquanto na documentação portuguesa aparece, frequentemente, como insubordinado e desobediente aos constantes avisos portugueses para que se afastasse dos hereges. (CORREIA, 2013 p. 102)

Nassau, como aponta Barléu, não se envoveu na questão, apenas orientou os dirigentes da Companhia das índias de Luanda sobre a questão. Um fato notório é a receptividade diplomática, Nassau seguiu os protocolos com os africanos como com qualquer outra autoridade, inclusive, dando-lhe presentes como estabeleciam os protocolos políticos. O Soba de Sonho foi presenteado com uma poltrona estofada em vermelho, com galões de ouro, um manto longo e rendado e colorido em seda, um gibão de veludo áspero e um chapéu de pele de castor. As despesas com a comitiva foram altas, cerca de 4.000 florins, sendo que Nassau, como governador, recebia mensalmente 2.500 florins (MELLO, 2006).

Sobre as três obras que retratam os enviados do rei do Congo, o historiador holandês Van Gerlder (1960) pontua que possivelmente não teriam sido executadas por Eckhout, mas sim por outro pintor holandês conhecido como Middelburg Jasper Becx (?-?).

> In beiden. Van een dezer gezantschappen is een lid doorgereisd naar Holland, waaeschijnlijk in 1643, maar het andere gezantschap kwan samen met Johan Maurits in 1645; dit moet dan de zwarte don Miguel de Castro geweest zijn. In Brazilie had Johan Maurits hem met de hoed van de West-Indische Compagnie heeft dus's mans portrat tweemaal laten Schilderen. het hiervóór reeds genoemde artikel over Post en Eckhout schrijft de heer De Souza Leão, dat de drie portretten can Congonegers (in Portugees costuum) in het Museum te

> Kopenhagen (...) niet geschilderd zijn door A. Eckhout maar in 1643 in opdracht van de Kamer Middelburg der W.I. Compagnie, door de Middelburgse schilder J. Becx. Het jaartal bericht van de Portugese gezant gesproken wordt. Het blijkt echter, dat de resolutie van de Kamer luidt, op 18 mei 1645: "Deselve commissarissen werden geauthoriseerd om den schilder Becx te consenteren voor ses conterfeytsels gemaect door last van dese Camer, nopende den ambassadeur van de graef van Sonho (...) In Barlaeus verhaal van de expeditie van graaf Johan Maurits wordt medegedeeld, dar er in de laatste tijd van dien bestuur drie gazantschappen van verschillende vorsten uit de Congo, welke met elkander in strijd waren, bij hem zijn gekomen; koning Garcia, enerzijds en de graaf van Sonho anderzijds. Geen van (VAN GELDER , 1960 pp. 27-28).[48]

Entretanto, ao observarmos os traços da pintura, identificamos uma contrução muito semelhante à das demais obras de Eckhout, o desenho dos olhos, a composição da face, os detalhes das roupas e o uso da luz demonstram que há grande possibilidade de serem obras desse artista. Dessa forma, concordamos com Valladares (1981) quando diz que “O catálogo da Exposição da Mauritshuis salient, ao encerrar a discussão sobre esse tema, a qualidade desses retratos, que esteticamente se ajustam às demais obras de Eckhout (VALLADARES, 1981, p.126).

[48] Em nossa livre tradução: No artigo citado sobre Post e Eckhout, o Sr. De Souza Leão escreve que os três retratos congoleses (em trajes portugueses) no Museu de Copenhague (...) não foram pintados por A. Eckhout, mas em 1643 encomendado pelo Middelburg Companhia das índias, do pintor Middelburg J. Becx. A mensagem enviada em português aprenseta a resolução da Câmara de 18 de maio de 1645: "Todos os comissários foram autorizados a consentir o pintor Becx para estar na região como mediador, atuando como o embaixador do cemitério do sonho, (...) O relato de Barlaeus que destaca a administração do conde João Maurício de Nassau afirma que nos últimos dias do seu governo vieram três representantes de vários príncipes do Congo, que estavam em conflito uns com os outros; o rei Garcia, de um lado, e o conde de Sonho, do outro. Nenhum dos dois um membro de uma dessas missões viajou para a Holanda, provavelmente em 1643, mas o outro na embaixado com João Maurício em 1645; este deve ter sido o negro Miguel de Castro. No Brasil João Maurício tinha dele usando o chapéu da Companhia das Índias Ocidentais homem assim portrat deixar Pintura (VAN GELDER , 1960 pp. 27-28)

Figura 25 - ECKHOUT, Albert?. Cabeça de Negro com Turbante, óleo sobre tela 58,5 x 45 cm. Coleção particular Beatriz e Mário Pimenta Camargo, SP, (VALLADARES, 1981)

Já essa outra obra (Fig. 25) é apontada, pelo Catálogo "Imagens do Brasil Holandês 1630-1654", da Fundação Nacional pró-Memória de 1987, como sendo de Eckhout, aqui percebemos que a construção imagética da pintura foge à maneira de criar do pintor holandês. Evidenciamos, pela própria disposição da imagem que priviligia a ação e o movimento, que é uma característica barroca, a luminosidade que destaca a face direita do personagem e o ângulo de observação da parte inferior para a superior também não é comum ao seu estilo de pintar. Na nossa pesquisa buscamos outras referências de catágolos para saber se havia outras atribuições a

Eckhout em relação a essa obra, e nada foi encontrado. Logo, entendemos que, a partir de uma comparação inicial, principalmente com outra obra similar, "Retrato de um homem negro coroado de louro" (Fig. 4), é possível delitimarmos que não se trata de uma obra da autoria de Eckhout.

O cuidado com a pesquisa de fontes imagéticas é imprescindível, o olhar do historiador precisa estar atento às composições iconográficas. Erwin Panofsky (1991) aborda principalmente o termo grafia, cuja origem grega, *grafhein*, tem o significado de escrever, e, como bem pontua, "é a descrição e classificação das imagens" e para a nossa prática de pesquisadores "sendo um ramo da arte que retrata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição á sua forma" (PANOFSKY, 1991, p. 47)

Vale ressaltar que a iconologia deve sempre estar próxima à prática da pesquisa já que se trata de uma interpretação dos valores simbólicos que estão vinculados ao momento em que a obra foi produzida (Op Cit. p. 53). Podemos associar a ideia de convenção, inclusive, ao trabalho de E. H. Gombrich (1995), que demonstra a importância dos lugares-comuns e como as convenções e as tradições de certa época e de uma cultura influenciam as obras já que "toda representação se funda em convenções" (GOMBRICH, 1995, p. 26). Assim, conseguimos observar, pela maneira de se compor a obra (Fig. 25), que suas conveções demonstram uma icologia incompatível com a prática artística de Eckhout.

Uma das obras destacadas por Van Gelder (1960) é intitulada como "Congo negro com cesta de frutas" (em nossa livre tradução)[49], tal obra é dada como perdida, possivelmente consumida por um incêndio. Van Gelder apresenta, em sua obra, uma fotografia em preto e branco dessa tela. Como a reprodução dessa obra pelo livro ficaria com uma imagem de péssima qualidade, conseguimos, através da *internet*, uma reprodução em melhor qualidade que traz, inclusive, a data da fotografia da obra, 1942.

[49] O nome original trazido na obra de Van Gelder é: "Congo- neger met fruitmand".

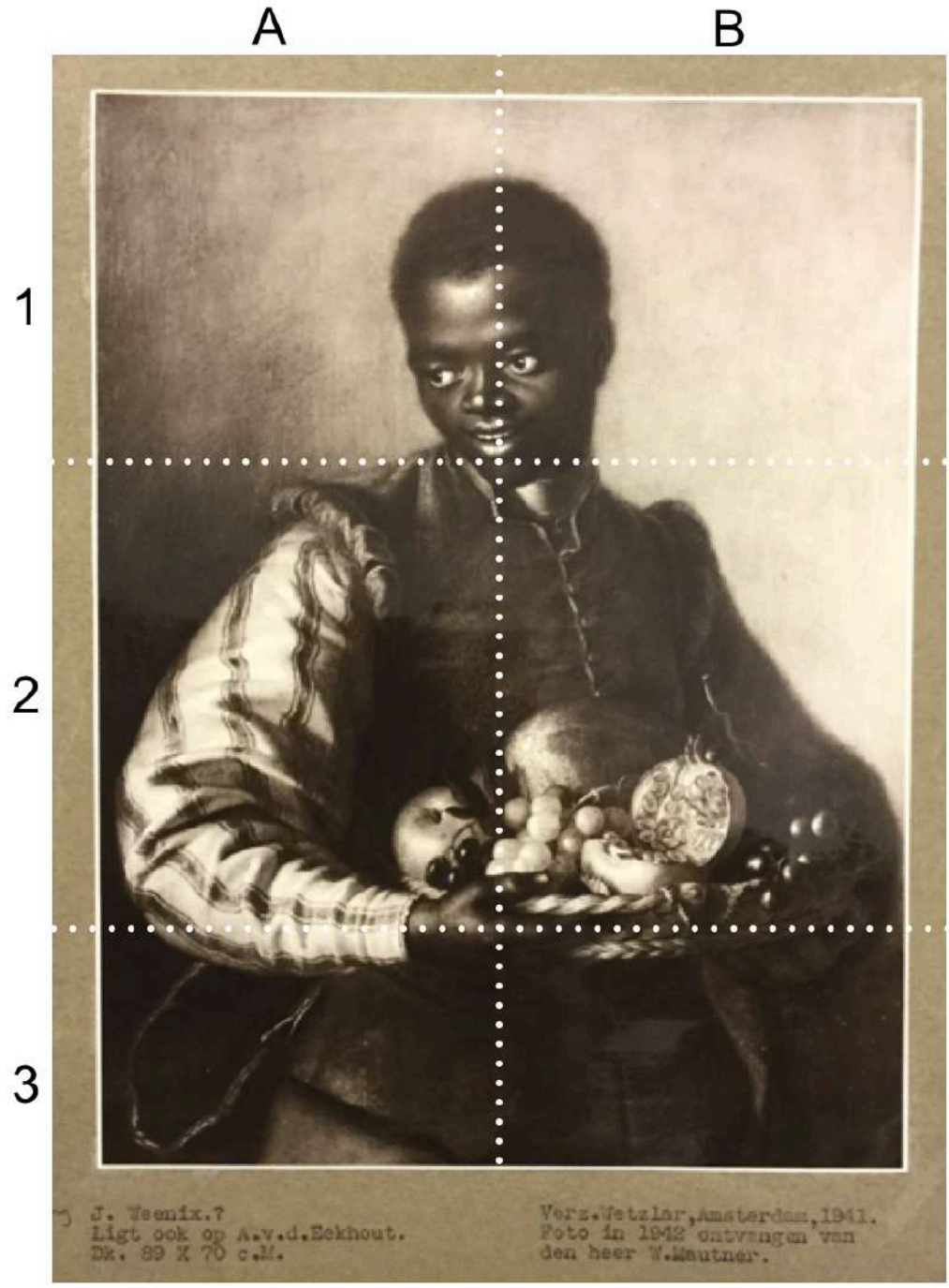


Figura 26 - ECKHOUT, Albert?. Congo negro com cesto de frutas, sem descrição da técnica, 89 x 70 cm. In: VAN GELDER, H. E. Twee Braziliaanse schildpadden door Albert Eckhout. **Oud Holland**, 1960 p. 27

Pelo que podemos observar, trata-se da representação de um jovem negro vestido com roupas europeias, diferente daqueles enviados a uma missão diplomática. Tem uma camisa, muito possivelmente de algodão, o que é perceptível pelas mangas com linhas do ombro até os punhos (quadrante A2). Sobre essa camisa percebemos uma espécie de colete de couro, com vários botões bem pequenos (quadrante B2). Pelo que observamos da foto, a

parte do colete, abaixo após o meio da barriga, está desabotoada (quadrante A3), mas o tom escuro da fotografia em preto em branco dificulta uma percepção mais apurada.

O personagem está com a cabeça inclinada para a sua direita (quadrantes A1 e B1), mantém os olhos fixos, possivelmente para uma mesa ou algum móvel pela inclinação dos olhos, sua feição é sorridente e segura, com as duas mãos, um cesto com frutas que possivelmente representa a ideia de fartura (quadrantes A2 e B2). Van Gelder identifica elementos semelhantes aos de Eckhout, mas destaca que pode se tratar de uma obra de Middelburg Jasper Becx.

> retrato de um negro em traje português (paradeiro desconhecido), uma foto do qual é no Instituto Holandês de História da Arte (...) A pessoa representada tem uma cesta de presentes (frutas, etc.) da mesma forma que os "servos" agiam em Copenhague. Essa cesta, e seu conteúdo possuem muitas semelhanças com as naturezas mortas de Eckhout (...), mas alguns pesquisadores ainda duvidam do todo como um trabalho a ser considerado de Eckhout (...) mas o ideal seria comparar as peças próximas uma da outra para uma avaliação. (VAN GELDER , 1960, p. 28) Tradução nossa.[50]

O negro, na obra de Eckhout, apresenta uma perspectiva distinta do exótico indígena, e existe uma assimilação das iniciativas da Companhia das Índias, e de certa maneira se mostra o poder que essa companhia detinha em agir tanto no Oriente quanto no Ocidente.

Enquanto as imagens em que a descrição das diferenças entre os tupis e tapuias dá um aspecto científico renascentista a pintura ao tentar conhecer o outro, e a visão que temos é de grupos mais distantes, o negro é abordado de maneira múltipla, tanto no seu aspecto mais selvagem bem como "totalmente integrado à civilização", destacando aspectos da cultura e da

[50] Original em Holandês: In dit verband wijs ik op een portret van een neger in Portugees costuum (verblijfplaats onbekend), waarvan een foto zich op het Rijksbureau voor Kunsthistorische Documentatie bevindt (...) De afgebeelde houdt, op dezelfde wijze als de "dienaren" in Kopenhagen een mand met geschenken (fuit enz.) vast. Deze mand en zijn inhoud heeft veel gelijkenins met een stilleven van Eckhout (...) Er is, naar de afbeeldingen te oordelen nog al verschil met de portretten in Kopenhagen, doch men zou voor een beoordeling de stukken naast elkaar moeten zien.

religiosidade ao demonstrar que a escravidão pode ter uma interpretação um pouco menos severa. Trazendo o foco para os aspectos de uma cultura africana influenciada pelo Oriente, Eckhout pode demonstrar também como o homem negro é forte e disposto ao trabalho; que a Holanda é uma peça importante, internacionalmente falando, ao tratar seus dominados de forma a preservar as relações diplomáticas; e que nessas regiões africanas há toda uma hierarquização desses homens, e o poder que representam estaria associado à Companhia das Índias Ocidentais.

4.3 – O MESTIÇO

O mestiço é uma categoria interessante na obra de Eckhout, pois demonstra o quanto o sangue branco europeu pode transformar outros povos e como a aspecto civilizador está presente no homem branco civilizado. Eckhout mostra a aspecto civilizatório nas obras "Mulher Mameluca"[51] e "Mulato"[52], em que destacou aspectos europeus desses homens e mulheres com sangue do colonizador.

[51] Mameluco: mestiço de branco e índio, vem do árabe *mamluk*, que originalmente significava "escravo", mas tinha um significado muito diferente pela época da descoberta do Brasil. Durante a Idade Média, escravos passaram a ser empregados nos exércitos muçulmanos e acabaram constituindo uma casta militar. Ver mais em: RAMOS, Arthur. **A mestiçagem no Brasil**. Ufal, 2004. p. 93

[52] Mulato, resultado da mistura de europeus e africanos - na época colonial, quase sempre branco e negra -, vem de mula. Não era exatamente pejorativo. Na época da escravidão, a maioria dos mulatos eram livres e se ocupavam de tarefas urbanas. Queria dizer que são híbridos, como o animal, nascido do cruzamento de cavalo com jumento. Outra possibilidade, que não é aceita pela maioria dos lexicógrafos (autores de dicionários), é que venha do árabe muwallad, filho de estrangeiro com islâmico (mas também estrangeiro puro criado como islâmico). Ver mais em: Op. Cit. p. 70.

Figura 27 - ECKHOUT, Albert. Mulher Mameluca, 1641, óleo sobre tela 271 x 170 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca), (BRIENEN, 2010).

Nessa obra temos uma mulher com as feições jovens, usa um vestido longo branco com um tecido que se destaca pela luminosidade (quadrantes A3, B3, A4 e B4), essa vestimenta chama atenção pelo grande decote que divide seus fartos seios (quadrantes A3 e B3) bem como pelas mangas largas e soltas, ela está descalça (quadrantes A5 e B5), sua mão esquerda puxa o vestido, fazendo lembrar uma coreografia (quadrante B3), e ela mostra impressões de despreendimento com a timidez.

A personagem projeta o seu olhar em relação ao observador de maneira que o convida para a cena (quadrantes A2 e B2), apesar de não esboçar um sorriso. Seu cabelo é crespo e está amarrado por uma tiara de madeira ou bambu, composta com fios vermelhos e pérolas, algumas flores adornam a faixa final sobre sua cabeça, à direita. Usa brincos bem trabalhados, colar com elementos aprimorados, um bracelete de quatro voltas na mão direita, que deve ser feito de sementes pela cor das contas, na mão esquerda se destaca ainda um anel robusto.

Sobre seu ombro esquerdo, há uma ombreira que os detalhes levam a crer que se trata de um bordado, na sua mão direita segura um grande cesto com flores (quadrante A2). O fato de conseguir segurar somente com uma das mãos faz entendermos que o cesto está relativamente leve, e essa leveza se sobressai para todo o conjunto da imagem.

O cenário presente na obra segue as características das oito obras que demonstram os tipos étnicos, destacando elementos da natureza. À esquerda temos um pé de mamona cheio de frutos (quadrente A4), à direita de quem observa há um cajueiro, com uma árvore proporcionalmente grande, seus frutos de distintas espécies, pois o caju vermelho é uma categoria distinta do caju amarelo (quadrantes A1 e B1), há vários tombados no chão (quadrante B5). O caju nos chama atenção também pois dialoga com o aspecto feminino, já que o formato da fruta nos lembra o formato de um útero, a cor avermelhada faz uma clara referência à carne destacando a consição de sensualidade presente na personagem.

Figura 28 - ECKHOUT, Albert. Detalhe cajueiro, Mulher Mameluca, 1641.

No plano inferior o tom cor de terra se confunde com os pés da personagem, numa espécie de associá-la a terra, e, ao lado direito, há dois roedores de pelagem branca, preta e caramelo. Ao fundo temos uma planície que se evidencia por uma vegetação gramínea com destaque a pequenos pontos de vegetação, possivelmente ciliar a pequenos córregos, como também algumas árvores ao fundo.

A construção da imagem remete às concepções que os holandeses tinham dessas mestiças, e Valladares (1981) traz a perspectiva de Wagener sobre as mamelucas:

> As mamelucas eram dotadas de um vigor físico talvez explicável pelo efeito da heterose ou mistura racial, filhas que eram de branco com índia. Gozavam de apreço e freqüentemente, pelo casamento ou pelo comcubinato, ascendiam a níveis sociais mais elevados. Wagener se ocupou desse fato (VALLADARES, 1981, p. 119)

Na perspectiva do Eckhout, a mistura com o sangue branco é purificadora, tanto que, se a personagem não estivesse descalça, mostrando sua condição social na realidade colonial, poderia ser associada às organizações sociais europeias, as flores em sua mão e as frutas no chão indicam que se está entre a primavera e o verão e demonstram a fartura e a beleza de tantas cores, a pelagem dos roedores só destaca ainda mais essa composição.

Percebemos que a personagem em questão vem de um lugar

florido, possívelmente um jardim, talvez Eckhout tivesse se inspirado na tela "A alegoria a primavera", de Sandro Botticelli, pois, assim como o pintor renascentista italiano, mostra a mameluca como parte da natureza, uma "flor civilizada" que nasce num paraíso selvagem e exótico. Pela pose da mesma, quase poderíamos dizer que é de origem fidalga, uma mulher europeizada. Segundo a historiadora Izabel M. dos Santos,

> Ela (Mulher Mameluca) transpira sensualidade através do seu decote, postura e até mesmo no simples gesto de levantar o vestido mostrando assim parte de sua perna. Ela usa brincos, colares pulseiras, e seus modos são bastantes europeizados. Ela está descalça, assim como o “Homem mulato” (de 1643) e isso atesta que embora ela já tenha hábitos e modos europeus, ela ainda se encontra num patamar inferior ao do europeu. (SANTOS, 2008, pp. 4-5)

Vale salientar que a alegria que a obra passa é uma construção intencional, e, apesar de a personagem se assimilar e muito com as civilizações europeias, Eckhout estebelece o lugar dela dentro da organização social da colônia e, com um tom poético e otimismo, não deixa de representá-la com os pés no chão, mostrando-nos as concepçoes sobre os mestiços a partir de um olhar europeu voltado ao exótico e ao pitoreco.

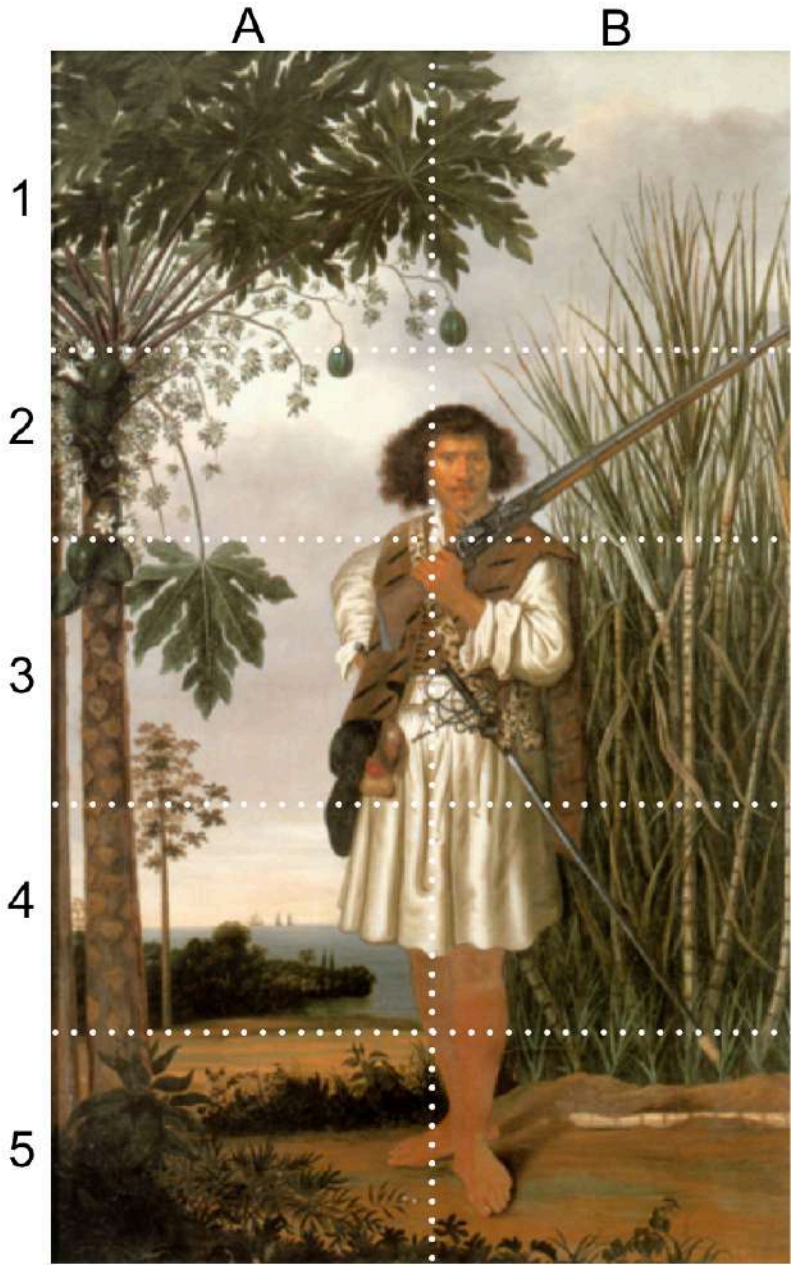


Figura 29 - ECKHOUT, Albert. Homem Mulato, sd, óleo sobre tela 274 x 170 cm. Museu Nationalmuseet (Copenhague, Dinamarca), (BRIENEN, 2010).

A obra traz um jovem que exibe muitas armas, ele está descalço (quadrantes A5 e B5) e sem chapeu (quadrantes A2 e B2), está vestindo um conjunto de tecido branco, parece haver uma luminosidade, fica evidente também que a brancura está afetada principalmente pelo uso cotidiano do vestido e pela terra que dá contornos beges a essa vestimenta (quadrantes A3, B3, A4 e B4).

Uma faixa de pele de felino passa da esquerda para a direita (quadrantes A3 e B3), uma espada comprida sem bainha e com a ponta

protegida por um sabugo de milho se destaca à direita (quadrantes B3, B4 e B5). O jovem segura uma arma de cano longo apontada para cima (quadrantes B1 e B2), uma adaga punhal do lado esquerdo da qual só é possível observar o cabo (quadrante A3), uma éspecie de colete de couro segura alguns detalhes negros, possívelmente projéteis (quadrantes A3 e B3), e a cabaça, abaixo da cintura, destaca-se sendo usada para levar água ou até mesmo pólvora (quadrante A3).

O cenário é composto pela presença da cana-de-açúcar que destaca o domínio masculino frente as questões econômicas (quadrantes B1, B2, B3 e B4) à direita, uma árvore de folhagens grandes (quadrantes A3 e A4), dois tipos de palmeiras tropicais à esquerda e um mamoeiro com frutos verdes, fazendo uma clara referência a masculinidade, num segundo plano (quadrantes A1, A2, A3 e A4). Ao fundo percebemos uma cena litorânea, com destaque para os navios, certamente evidenciando a atuação da Companhia das Índias Ocidentais (quadrante A4).

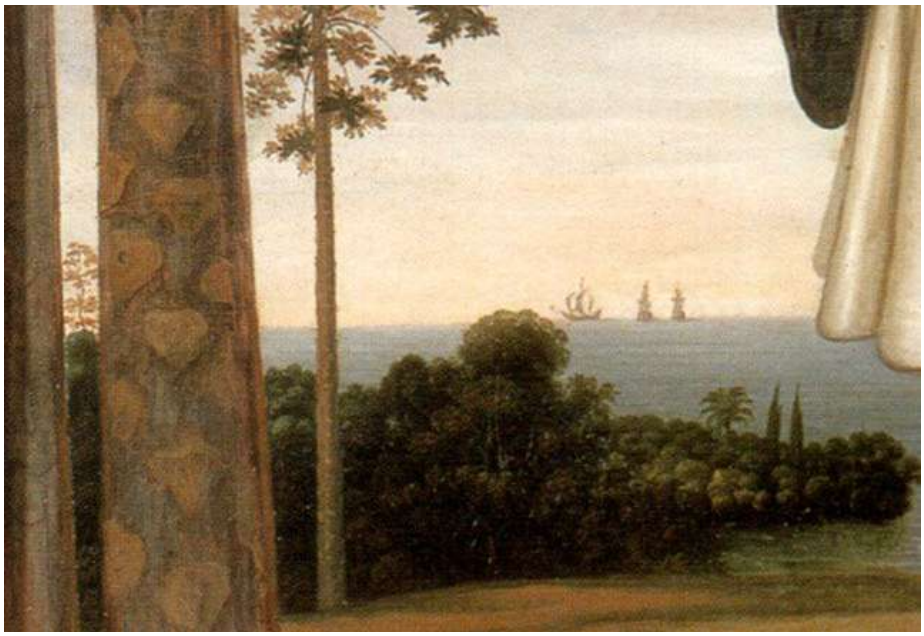


Figura 30 - ECKHOUT, Detalhe fundo do cenário, Albert. Homem Mulato, sd

Encontramos um eixo comum com os trabalhos de outro membro da comitiva de Nassau, Frans Post, que estava engajado no ambicioso projeto político de Maurício de Nassau, e percebemos que ambos os

artistas pintam os homens em meio à natureza, pois entendem que este é parte integrante do meio, o espaço é transformado, dando uma nova ideia de América para os europeus, e essa reconstrução permitiu uma nova concepção sobre o exótico.

A miscigenação adquire outra perspectiva, pois somam-se elementos distintos, o caráter de força e o combate do negro, com a perspicácia e a esperteza do branco. Ainda assim, chamamos a atenção para o destaque de que esses personagens, apesar da evidência em relação à civilidade, são representados descalços, demonstrando a sua real condição em relação à sua posição social.

.

5. LIVROS DIDÁTICOS, IMAGENS E A HISTÓRIA PÚBLICA

O professor de história vive uma constante inquietação, tanto em razão sobre o público com o qual desenvolve seu trabalho, muito diversificado na maioria das vezes, como também pela maneira como determinado assunto será abordado para que os alunos aprendam sobre estipulado período histórico. Assim, os educadores sempre buscam diversas formas e abordagens didático-pedagógicas tanto para o efetivo ensino de história, bem como para cativar seus alunos sobre as disciplinas e seus conteúdos. Para ministrar suas aulas, na maior parte do tempo, o professor se utiliza dos livros didáticos.

Esses livros são importantíssimos no ambiente escolar, pois trazem o programa de conteúdos dividido em capítulos, e por mais que não seguem diretamente os PCNs[53], ainda assim dialogam com algumas das suas possibilidades, com as atividades de sala, propostas de trabalho em grupo, orientações para cada abordagem, planos de aula e até orientações da divisão dos capítulos de acordo com o cronograma de trabalho das escolas, seja em bimestres ou trimestres[54].

Tais livros fazem parte do cotidiano das escolas há pelo menos dois séculos e em muitas vezes são o único contato efetivo dos alunos e de sua família com a produção de conhecimento histórico e possivelmente são o acesso à história pública[55] debatida no ambiente escolar e que faz parte do processo de ensino e aprendizagem. O livro didático é um dos elementos que

[53] Parâmetros curriculares Nacionais, é uma orientação sobre os assuntos e abordagens em cada uma das séries do ensino fundamental e do médio. Os PCNs estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf acessado em 10 de setembro de 2018.

[54] No Estado do Paraná, as escolas podem decidir sobre essas duas formas de organização de calendário.

[55] Sobre o tema, destacamos as coletâneas ALMEIDA. Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). Introdução à História Pública. São Paulo: Letra e Voz, 2012 e ALMEIDA, Juniele Rabelo; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) História Pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Além disso, o trabalho da Rede Brasileira de História Pública, reunido no sítio eletrônico http://historiapublica.com.br/ acessado em 11 de setembro de 2018.

analisamos como perpetuador da história pública, sendo também uma das fontes de análise para entendermos a construção do exótico presente na obra de Eckhout nesse contexto. Como aponta Certeau (2002), faz-se necessário o entendimento da construção historiográfica:

> Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que é circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos com que se delineia uma topografia de interesses e com que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam. (CERTEAU, 2002, p. 66).

Tendo o livro didático como o principal norteador dos trabalhos em sala de aula, torna-se funadamental um estudo sobre essas obras, assim, analisamos a sua construção e abordagem em relação às imagens, levando em conta o histórico do livro didático no Brasil e sua condição de produto num mercado consumidor distinto e como propagadores da história pública.

5.1 UM BREVE HISTÓRICO DO LIVRO DIDÁTICO E OS PROGRAMAS DE DISTRIBUIÇÃO

Precisamos ter a dimensão de que o livro didático é um produto construído de acordo com os parâmetros do PNLD[56] e integra uma lista de livros que, em geral, é escolhida pelos professores a cada três anos. Tal mercado milionário é disputado por diversas editoras, algumas, inclusive, têm a maior parte de suas receitas relacionada a esse programa. Logo, o livro é constituído com o objetivo claro de se adequar às propostas do programa.

Por outro lado, é importante ressaltar que o livro didático é, muitas vezes, a única fonte de informação escrita a que o aluno e a sua família têm acesso, além da Bíblia. Sendo assim, ele se constituiu em um dos pilares

[56] Programa Nacional do Livro Didático – PNLD - é um programa do governo federal brasileiro surgido em 1985, que tem por objetivo oferecer a alunos e professores de escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, de forma universal e gratuita, livros didáticos de todas as disciplinas escolares. A selação dos livros se da a cada 3 anos para cada seguimento, tendo todo ano uma proposta nova para um seguimento. Por exemplo em 2016 foi apresentado o guia para as primeiras séries do Ensino Fundamental; em 2017 para Ensino Fundamental 2018 para o Esino Médio. É esperado que até agosto seja apresentado o guia para as primeiras séries do Ensino Fundamental em 2019.

da contrução da história pública por décadas. Apple (1985, p.85) destaca que são "os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e aprendizagem nas salas de aula de muitos países".

Uma história pública está associada ao ensino de história, que tem projetos e propostas bem distintas em diferentes momentos da história, e os primeiros projetos no alvorecer da modernidade estavam vinculados à Igreja.

No século XVI, mesmo após o advento da prensa de Gutemberg, a produção editorial na Europa era muito pequena, num compartivo percentual com a população, visto que a educação não era acessível a todos tampouco era uma política de Estado. Não havia a distinção do que era didático, técnico ou científico. Choppin destaca que "a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas" (CHOPPIN, 2004 p. 552) e demonstra que a construção de um livro didático ocorreu a partir das junções e que somente no nacionalismo do século XIX é que a educação passou a ser preocupação do Estado.

No século XIX, momento em que temos a construção do que seria a ciência histórica, tais projetos estavam, na maioria das vezes, atrelados ao Estado, no espírito da ideia de progresso, e havia grande valorização da leitura como forma de se adquirir conhecimento. Como pontua Hébrard, das reformas no século das luzes até as expansões escolares do século XIX, cada política educativa estava plenamente convencida disto: o ensino da leitura é um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que são seu alvo" (HÉBRARD, 2001, p. 35). Na primeira metade do século XIX, muito além da questão das dificuldades técnicas, o livro didático não valorizava tanto o uso das imagens.

Já na segunda metade do século XIX, os livros deixaram de ser uma construção puramente textual e passaram a ser divididos em capítulos menores, de acordo com os assuntos, e já propunham atividades. Os "livros-método", como muitas vezes eram conhecidos, começaram como cópias de manuais franceses[57]. No século XX, o professor Jonathas Serrano apontava a

[57] Para aprofundar o tema, sugerimos a leitura: SIMAN, Lana Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. Livro didático de História: um objeto de interesse público. 2006. Disponível em:

importância e a necessidade do uso de imagens no ensino de história, e os livros começaram a apresentar litogravuras, tabelas e mapas geográficos em meio aos textos escritos. Serrano destacava que o uso do livro didático com as imagens tirava o aluno do método mecânico, as imagens ganhavam papel de destaque pois proporcionavam aos alunos uma aprendizagem diversificada, como destaca Serrano: "Os alunos poderiam aprender História pelos olhos e não mais enfadonhamente só pelo ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções" (SERRANO apud BITTENCOURT, 2005, p. 69)

Durante o período da República Velha (1889 - 1930), não ocorreram grandes tranformações estruturais nos manuais didáticos, basicamente se alterarou o discurso para um patriotismo republicano, destacando-se o positivismo centrado nas comemorações cívicas e nos heróis nacionais. Entretanto, os guias continuavam se amparando em autores membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que continuava a controlar a produção e a circulação dos livros pelas instituições de ensino (SIMAN; SILVA, 2006).

Na Era Vargas havia grande preocupação sobre as publicações dos livros didáticos, e durante a reforma da educação, promovida pelo ministro Gustavo Capanema[58], foi criado o Instituto do Livro (INL) sendo o primeira pasta da república dedicada às políticas do livro didático (GOMES, 2000). Em 1938, já com a instalação do Estado Novo, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), construindo uma lesgilação própria para a produção e distribuição desses livros. “Começava-se a esboçar com nitidez de que forma os governos brasileiros se relacionariam com o livro didático, apropriando-se desse material que a princípio se propõe pedagógico, como forma de dominação” (XAVIER; CUNHA, 2011, p. 131).

Durante o período democrático republicano (1946 a 1964), o programa seguiu com algumas mudanças pequenas, como a análise técnica, a

---

http//artigos.netsaber.com.br/resumo-artigo-17690 . Nele os autores trazem elucidações significativas sobre a história dos manuais didáticos em *Livro didático de História: um objeto de interesse público.*

[58] Para se aprofundar sobre as transfomações feitas pelo ministro Gustavo Capanema, indicamos a leitura da obra GOMES, Angela Maria De Castro. **Capanema: o ministro e seu ministério**. Editora FGV, 2000.

presença de uma comissão científica a partir de 1957. É preciso destacar também as mudanças causadas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, lei 4.024/1961, promovida por Anísio Teixeira, que dava para a história uma construção mais crítica.

Nesses anos, muitas editoras se solidificaram no mercado editorial graças ao mercado dos livros didáticos e com as encomendas cada vez maiores dos governos estaduais, já que o governo federal organizava os catálogos, mas as compras eram realizadas, em sua grande maioria, pelos Estados da federação, e talvez essa seja uma explicação do porquê de o mercado editorial não ter ficado concentrado apenas nos grandes centros, havendo editoras atuantes em várias regiões tidas como periféricas em outros setores editoriais.

Na ditadual civil-militar (1964-1985), houve transformações profundas no ensino, pois se tratava de um reflexo das propostas dos governos militares, entre elas, estava a criação da Comissão de Livro Técnico e Didática (COLTED), sendo seu foco a construção de um ensino com propostas tecnicistas focadas na formação do trabalhador. Tais atitudes ficaram evidentes com a promulgação da lei 5.692/1971 que estabelecia o ensino técnico e acabava em definitivo com as disciplinas de história e geografia para dar lugar às de estudos sociais, educação moral e cívica e organização social e política brasileira (VIEIRA, 201, p. 74).

Durante o processo de redemocratização, após 1985, havia um cenário econômico catastrófico em relação à inflação no Brasil, na política vivenciamos o retorno à democracia e ao direito ao voto, e internacionalmente ficava evidente o colapso do socialismo real após as reformas de Mikhail Gorbatchov(1931) na extinta URSS em 1985. Era evidente que debates para transformações sociais deram o tom para os discursos desse momento, e uma das áreas influenciadas seria a questão do ensino e consequentemente sua produção didática. Com o decreto 91.542/1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo esse programa o que rege até hoje (com importantes mudanças desde a sua criação) a distribuição de livros didáticos no país por meio de recursos do governo federal. Como pondera Cassiano, a centralização ficou com o governo federal:

> (...) este programa foi criado em 1985, tendo como objetivo a aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do ensino fundamental, sendo que a política de planejamento, compra, avaliação e distribuição do livro escolar é centralizada no governo federal. Realiza-se por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), autarquia federal vinculada ao MEC (Ministério da Educação). (CASSIANO, 2004, p. 35).

O PNL possui entre outras atribuições a de mediar a relação entre alunos, professores e editoras sobre a escolha e o acesso dos livros didáticos às escolas públicas do país. Vários foram os problemas relacionados aos livros didáticos, tanto em relação à distribuição e acesso dos materiais, assim a erros na sua composição, como, por exemplo, a presença de discursos de preconceito além de erros conceituais básicos.

Por conta dessas e outras situações, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, com a promulgação da LDB, pela lei 9.394/1996, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu que os livros deveriam passar pela avaliação de uma equipe formada por técnicos e especialistas, e tais resultados seriam publicados nos Guias Nacionais dos Livros Didáticos, que eram distribuídos nas escolas para orientar os professores durante o processo de análise e escolha das coleções, a cada três anos.

Com a resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que eram divididos por disciplinas, que orientavam os conteúdos e abordagens. Os PCSn passaram a influenciar a produção dos livros didáticos, e muitos editores os tomaram como regra na composição editoral (CASSIANO, 2007).

Pelo gigantesco mercado editorial dos livros que se formara no país, as editoras passaram a ser mais criteriosas, principalmente diante dos critérios mais rigorosos, adotados nesse período. Caso as obras viessem a apresentar qualquer preconceito ou erros conceituais, seriam automaticamente eliminadas e isso forçou as editoras a reformularem e reorganizarem coleções antigas (desde a década de 1970) que eram republicadas praticamente na íntegra[59]. O livro didático, apesar de não ter sido um objeto de estudo da

[59] Sobre esse tema, recomendamos: CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007), Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade da Pontificia Universidade

historiografia durante décadas, se constitui numa fonte de natureza problemática e complexa pois envolve diversos segmentos e atores: os grupos editoriais que seguem os programas definidos pelo governo e ainda precisam dialogar com a questão dos direitos autorais sobre imagens e reproduções, o governo que estabelece parâmetros e conceitos que definem a compra, o professor que será o responsável pelo decisão da escolha e o aluno que usa esse livro no cotidiano escolar.

5.2 O LIVRO DIDÁTICO COMO PRODUTO

O livro didático tem produção em escala industrial, na sua lógica é necessário que sua produção agrade o professor que faz as escolhas para que seus alunos possam consumir. Como todo mercado, há a prática de lobby, editoras que visitam escolas e tentam de toda forma fazer com que seu produto esteja nas mãos da maioria dos estudantes e, assim, de acordo com a lógica capitalista, que isso gere lucros que agradem os investidores.

Como professor que atuou na rede básica e pública de educação, percebemos, em vários momentos, que não tínhamos plena decisão sobre os livros que poderíamos escolher para nossos alunos. Não era incomum acontecerem reuniões com representante das editoras que prometiam acesso a portais onde havia agrados aos professores como aulas em multimídia e banco de questões para formulação das avaliações.

Em outras situações as escolas se mobilizavam para escolher um mesmo livro didático por questões administrativas, como ter a possibilidade de trocar livros quando ocorresse grande número de transferências de alunos ou até mesmo para pensarem em programas de formação as escolas se uniam para conseguir um bom palestrante para a semana pedagógica que antecedia às aulas. Sacristán (1995) associa a fabricação de automóveis à produção editorial (em nossa livre tradução):

> La importancia cultural, pedagógica y económica de estos

Católica de São Paulo, 2007, na qual examina detalhadamente o PNLD, mostrando como essa política pública, que faz do Estado brasileiro o maior comprador de livros didáticos do mundo, reconfigurou as editoras do Brasil, atraindo, inclusive, grupos internacionais para esse mercado. A tese foi premiada pela CAPES em 2008.

> instrumentos de difusión cultural la avalan muy diverso tipo de datos relativos a su producción y uso. Estamos ante un sector bastante opaco a la información, no solo en nuestro contexto; conocemos los ejemplares que una fábrica de automóviles vende en un año, pero no es fácil acceder a datos sobre qué editorial domina la producción en un área del curriculum o en un nivel de la escolaridad, por ejemplo. Una información absolutamente imprescindible para centrar la evaluación de calidad y p ara que los mismos controladores del curriculum pudiesen comprobar el respeto a sus directrices (SACRISTÁN Apud MÍNGUEZ; MIRANDA, 1995, p. 83)[60]

Sacristán ainda destaca que é mais fácil contabilizar uma grande quantidade de carros fabricada durante um ano do que afirmar a quantidade exata de livros didáticos produzida nesse mesmo espaço de tempo. E um dos fatores além da durabilidade do automóvel em relação aos livros é que estes são produtos destinados a um tempo específico, e como se tudo aquilo que estivesse presente alí deixasse de ser imporante. Não estamos querendo que os livros didáticos sejam utilizados além do período estabelecido pela coleção, geralmente são três anos.

Algo que percebemos também como professor, e que ficou evidente durante esta pesquisa, foi o reaproveitamento de coleções antigas, ditas fora de prazo/validade/vencidas, por algumas escolas. O motivo disso é que a contagem de quantos alunos receberão aquele livro é realizada a partir do ano anterior da mesma série. Mas em muitas vezes a quantidade de alunos se mostra superior, assim, na maioria das vezes o professor usa livros didáticos distintos para turmas distintas de uma mesma série da escola, o linguajar comum para essa prática nas escolas é "requentar" o livro. Por isso, escolhemos trabalhar com duas seleções dos livros diáticos com os guias PNLD 2015-2017 e PNLD 2018-2020. Assim, nosso foco, além de uma análise sobre os livros do PNLD, é sobre os que estão em uso nas escolas.

As comunidades escolares são atendidas graças a esses materiais didáticos, logo, há a construção de uma história reconhecida por

[60] Em nossa livre tradução: A importância cultural, pedagógica e econômica desses instrumentos de difusão cultural é endossada por uma ampla variedade de dados relacionados à sua produção e uso. Estamos diante de um setor que é muito opaco à informação, não apenas em nosso contexto; Conhecemos as cópias que uma fábrica de automóveis vende em um ano, mas não é fácil acessar dados sobre qual editor domina a produção em uma área do currículo ou em um nível de escolaridade, por exemplo. Uma informação absolutamente essencial para centrar a avaliação de qualidade e para que os mesmos controladores do currículo pudessem verificar o respeito às suas diretrizes. (SACRISTÁN Apud MÍNGUEZ; MIRANDA, 1995, p. 83)

todos nós, e não se trata de uma história oficial, escolhida pelo Estado, e sim uma história ensinada e de caráter público.

Como observamos, a distribuição desses materiais, além de mudar a construção do livro didático, trouxe uma mudança enorme no sistema de reprodução e distribuição deste material didático. O crescimento das sociedades foi acompanhado pela produção didática, e ainda no império, durante o século XIX, havia cerca de uma dezena de títulos, chegando-se ao século XXI com uma centana deles.

Na década de 1990, Circe Bittencourt apontava a necessidade de estudo sobre os livros didáticos e também advertia sobre a urgência para a ampliação dessa área: "A investigação sobre a história da leitura é recente, tateando-se ainda em busca de vestígios em registros esparsos (BITTENCOURT, 1996, p. 90). Munakata (1997), em sua tese, no mesmo caminho alerta sobre a questão: "Abre-se assim um terreno inteiro a sex explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos" (MUNAKATA, 1997, p. 208).

No Brasil, com a composição de Estado de bem-estar social, estabelecido pela Constituição Cidadã de 1988, o Estado ficou responsável por incentivar e regulamentar a produção dos materiais didáticos, mas não podemos perder a dimensão de que se trata de um produto didático, um material passível de influência, como toda mercadoria no capitalismo, e, como já destacamos aqui, o governo federal é o maior comprador de livros didáticos do mundo.

> O poder de compra do governo no setor do livro didático, tendo em vista a proposta de universalização da distribuição de livros aos alunos da 1a à 8a séries, pode ser levantado pelo número de alunos matriculados no ensino fundamental em escolas da rede pública em relação ao total de alunos... Com relação ao setor editorial brasileiro, constatou-se que o total de livros didáticos (ensino fundamental e ensino médio) correspondeu a 58% dos livros produzidos em 2004 (CBL/SNEL, 2005, p. 7 e 9). Deste total, 64% foram comprados pelo governo federal, principalmente por meio do PNLD (EARP, 2005, p. 107). Isto significa que o governo comprou cerca de 36% de toda a produção editorial brasileira. Cabe ressaltar que esse poder de compra do governo, constatado em 2004, deve aumentar, uma vez que em 2005 deu-se início à distribuição de livros na rede pública também para o ensino médio. Ou seja, as compras de livros crescerão para atender o Programa Nacional do Livro Didático. (PEREIRA, 2007 p. 10)

Assim, percebemos que o livro didático sofre diversas

influências até chegar aos bancos escolares, e a escolha das imagens pelas editoras muitas vezes depende de autorização dos direitos autorais, talvez por conta dessa situação várias delas prefiram utilizar as imagens como mera ilustração, sem grandes abordagens e análises, visto que durante o processo de editoração, poderiam ser obrigadas a retirar ou trocar determinada imagem que estivesse ferindo os direitos, e uma articulação dessa imagem com o texto, ou até mesmo uma atividade associando a essa imagem encerrariam a possibilidade de troca dessa mesma imagem.

> (...) antes de tudo, uma **mercadoria** (grifo nosso), um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor. (BITTENCOURT, 2004, p. 71)

Ao analisar os livros didáticos, ficou nítido que o uso das imagens é sempre o mesmo, e essa repetição, muito provavelmente, é de imagens que têm direitos autorais livres, imagens que já se tornaram patrimômio da humanidade. Quanto às imagens mais novas ou de reproduções fotográficas que detêm direitos autorais, possivelmente há alguma negociação sobre elas. Tal repetição acaba por cristalizar no imaginário da população certos conceitos e princípios, fruto dessas imagens, como, por exemplo, os tipos étnicos de Eckhout, que aparecem em vários livros e guias e acabam sendo a construção iconográfica de concetos e perspectivas da história.

Os debates relacionados à dimensão mercadológica dos livros didáticos, no aspecto internacional, estão presentes na tese de Célia Crististina de Figueiredo Cassiano (2007), que destaca a realização de uma conferência internacional que teria ocorrido de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Esse evento tinha como temática "Educação para todos" que alterou a produção didática em vários países do mundo. Nesse evento se reuniram 155 países e 150 instituições não governamentais, que, num longo debate, redigiram o documento "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", pelo qual os membros assumiram o compromisso de criar um plano

com vistas a atender às necessidade básicas da educação dos países de acordo com suas particularidades e condições financeiras.

Tal iniciativa foi organizada por quatro instituções gigantes e de grande relevância internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nacões Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, sendo a última instituição conhecida por interferir em várias perspectivas educacionais, inferindo em seus contratos cláusula dos empréstimos aos países em desenvolvimento. Esse eventou deu as bases para a composição dos mercados editorias brasileiros nos anos de 1990, como destaca Cassiano:

> O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que foi o documento elaborado no Brasil, em 1993, como fruto do compromisso internacional assumido em Jomtien, delimitava em quais esferas deveriam se concentrar os esforços e recursos, assim como quais estratégias deveriam ser adotadas, para se alcançar a universalização da educação básica no Brasil, com padrões de qualidade básicos assegurados. Não é de se estranhar que a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), realizada mediante um acordo do MEC com a Unesco, que foi enviado para todas as escolas e órgãos públicos brasileiros, tenha sido editada e patrocinada pela Associação Brasileira dos Editores de Livros (Abrelivros), visto que as diretrizes contidas no documento priorizavam o livro didático como recurso pedagógico essencial, e previam políticas públicas que deveriam privilegiá-lo. (CASSIANO, 2007, p. 39)

Ainda de acordo com Cassiano, nos pontos das prioridades do Plano Decenal, um se destacava para permitir que o sistema de educação do Brasil se adaptasse às exigências oriundas da conferência de Jomtien. Entre os diversos aspectos estabelecidos na conferência estavam a qualidade e uma grande gama de oferta de livros, tudo isso para possibilitar maior efetividade e relevância do ensino, e um dos pontos em destaque foi a dimunuição do período de uso do livro didático para três anos, colaborando para uma política mercadológica que alterava o mercado e movimentava tanto os setores dos livros didáticos do ensino médio quanto do fundamental, as escolhas dos livros foram intercaladas e ocorriam praticamente todos os anos.

Percebemos que as práticas educacionais brasileiras, entre os anos 1990 e 2000, estavam pautadas de acordo com os compromissos de Jomtien, logo, as reformas estruturadas nos governos de Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Hernique Cardoso (1995-2002), como a LDB, PCNs,

políticas do PNLD, foram orientadas pelo compromisso do Brasil assumido internacionamente, então, os primeiros passos da educação, e em consequência, o ensino de história foram pensados a partir de uma pauta neoliberal conduzida em diversas nações.

5.3 HISTÓRIA PÚBLICA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSTRUINDO RELAÇÕES

Recentemente o debate sobre história pública[61] vem ganhando notoriedade na academia, e em número cada vez maior aparecem discussões riquíssimas na historiografia sobre a maneira pela qual as representações do passado circular são ressignificadas no âmbito público, ultrapassando as fronteiras das escolas e universidades, espaços convencionais dessas construções. Tais debates da história pública no Brasil vêm tentando estimular um novo olhar no trato das questões históricas naquilo que envolve os usos do passado e a construção de sentidos para o presente. Sem desconsiderar as reflexões produzidas pela historiografia, principalmente a partir da segunda metade do século XX, sobre essas temáticas, a história pública tenta inserir uma nova dimensão nessas reflexões, principalmente na relação entre o historiador e seus diferentes públicos.

São várias as possibilidades de objeto e as frentes de pesquisa que envolvem as reflexões sobre a história pública, ficando evidente seu estabelecimento no Brasil com a organização da Rede Brasileira de História Pública (RBHP)[62]. A área de pesquisa ainda contou com quatro simpósios internacionais ocorridos no país na última década: em 2012, na Universidade de São Paulo; em 2014 na Universidade Federal Fluminense em Niterói; em 2016 na Universidade Regional do Cariri; e o último, em 2018, novamente na Universidade de São Paulo. Percebemos que a quantidade de trabalhos aumentou consideravelmente bem com a associação de outras áreas da

[61] Sobre o tema, destacamos a leitura de ALMEIDA. Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública.* São Paulo: Letra e Voz, 2012 e ALMEIDA, Juniele Rabelo; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) *História Pública no Brasil*: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

[62] Rede Brasileira de História Pública possui um sitio na internet no qual algumas pesquisas são divulgadas através do link eletrônico http://historiapublica.com.br , acessado em 12 de dezembro de 2018.

historiografia como patrimônio e história oral fica nítida, também constatamos diversas dúvidas quanto à definição do termo História Pública.

Tal problema na delimitação conceitual da história pública não é uma exclusividade do Brasil, estando presente também em países com maior tradição no campo, como os Estados Unidos e a Inglaterra. Na última década, há crescente preocupação dos historiadores em expandir suas pesquisas ao conhecimento de um público muito maior e distinto do que os pares nas universidades; tais ações permitiram experiências interessantíssimas de atitudes de comunicação que, até recentemente, eram pouco exploradas pelos pesquisadores de história. É notória a presença de históriadores que atuam como analistas e comentaristas de processos históricos (tentando explicar e entender o presente) em espaços midiáticos como o rádio, a televisão e a *internet*, principlamente com o crescimento e a multiplicação de várias das redes sociais. Tal ocorrência permitiu, ou melhor avolumou, um público disposto a entender os fenômenos sócio-históricos, seja para questionar, problematizar ou legitimar o presente.

O saber histórico é dialógico e circulante, e as produções em história pública contribuem para problematizar a ideia de que a verdadeira história é realizada nas universidades, mas trata-se de uma soma de significações históricas presente na literatura, no cinema, no diálogo do senso comum, assim, há o entendimento da história pública como estudo e práxis da

> história feita para o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita com o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de "autoridade compartilhada" é central); a história feita pelo público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e história e público (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (SANTHIAGO, 2016, p. 28)

Na perspectiva acadêmica, bem como na fala dos profissionais de história, há grande preocupação sobre os caminhos dos usos e apropriações da escrita e o entendimento da história em comunidades múltiplas, composta em sua maioria por pessoas que estariam à margem da formação intelectual. Ao tratarmos dessa situação, não estariam em questão somente os meios de divulgação e acesso dos trabalhos historiográficos, por meio de narrativas, formas e linguagens que alcançariam um maior número de pessoas, mas também de que forma ocorreria tal propagação de maneira mais

articulada com os debates acadêmicos, o que não acontece na maioria das vezes quando há essas apropriações por determinados grupos desconetados do círculo intelectual como a mídia oficial e a alternativa.

Ao trabalhar com as imagens de Eckhout nos livros didáticos, o debate da história pública torna-se muito importante, pois, quando os alunos consumem o livro didático, terão acesso às imagens, e, por sua vez, tentarão entender sua presença ali e consequentemente trarão para o debate outras perpectivas e entendimentos que estão além do livro didático e da fala do professor. É o que Wanderley (2016) denomina de saberes mosaicos, ou seja, perspectivas e entendimentos que estão além das fontes "oficiais" escolares, claro que muitas vezes tomados de generalizações e preconceitos, e cabe ao professor a condução dos debates que agregam às visões que os alunos trazem sobre as imagens no livro didático.

> Os saberes, diz, estão cada dia mais dispersos e fragmentados, escapando dos lugares antes sacralizados como os de sua produção – a universidade, a escola – e de sua circulação – os livros, por exemplo. No ambiente escolar, os alunos testemunham desconcertados a defasagem entre os saberes letivos e os saberes mosaicos. Estes, embora possam ter raízes semelhantes aos letivos, circulam fora dos espaços antes sacralizados como os de produção de conhecimento, sob a forma do que comumente denominamos informação. (WANDERLEY, 2016: p. 214)

De acordo com Jill Liddington (2012), o processo da história pública está na relação cotidiana da produção do significado histórico, e o ponto central de entendimento é "menos sobre quem ou que, e muito mais sobre como" (LIDDNGTON, 2012 p. 50). Percebemos que o entendimento histórico pode ser apropriado de formas distintas, dependendo de cada indivíduo, e nesse processo de aprendizado próprio de uma informação o indivíduo também emite uma construção narrativa, de acordo com sua percepção, assim, colabora com sua visão, dando uma multiplicidade narrativa em relação àquele conhecimento histórico.

Os ouvintes da história ganham notório espaço no debate, pois o "acesso público" da história se dá a todo instante por múltiplas formas, e seria função do históriador permitir uma audiência ampliada, buscando um público de múltiplos traços, como pondera Liddington:

> Devemos, certamente, *colocar a audiência no centro do palco*. Os historiadores públicos (...) têm consciência da audiência e provavelmente, desde o início de uma ideia ou projeto, buscam estar atentos a leitores e audiência ampliados, visando aumentar o *acesso público* ao passado.(...) A história publica é quase sempre coletiva, no sentido de que ela lida com questões grandes demais para que um único estudioso possa dominar, expressar ou explicar – em contraste com os historiadores acadêmicos, para quem a 'voz autoral' é o cerne de seu empreendimento. (...) No entanto, considero muito valioso que os historiadores, sempre que possível, trabalhem em parceria com outros profissionais: bibliotecários, jornalistas, etc. (LIDDINGTON, 2012: p. 47)

Sendo assim, portanto, de uma forma de ler a história que destaca as possibilidades das vozes da História pública presentes no texto ou na aula de história, diante de uma perspectiva de interesse público*,* a partir da qual o historiador público, o historiador profissional ou o professor de história compartilham práticas, e interferem na produção do conhecimeto histórico.

> Neste sentido, o Ensino de História, tal como a História Pública, pode ser pensado como espaço/tempo de fronteira (...). Nas fronteiras do ensino de História, a comunidade escolar se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos historiográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas, enfim, rompendo polarizações e produzindo um movimento que vivencia a diferença, habitando o entrelugar. (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 183)

Dessa maneira, entendemos que os apectos da história pública se articulam com a prática do professor em sala de aula, visto que a narrativa que o aluno tem na escola, na grande maioria das vezes, será a única que ele terá, e seu entendimento de história e sua colaboração no diálogo sobre história do seu cotidiano se pautarão nisso. André Chervel (1990) estabelece o que denomina de "educação através de saberes" e do ambiente escolar, e a complexidade do ensino-aprendizagem exige do professor domínio teórico das metodologias de ensino de história que permitirá ao aluno boa experiência de de aprendizagem. Entendemos que ensinar é definido como a construção de sentido e significados de todos os sujeitos envolvidos, sendo o professor aquele responsável por articular as ideias por meio de uma mediação cultural:

> Abordamos esse processo como 'relação' pois é constituído com base nas experiências vivenciadas por historiadores e professores, e porque produz experiências no seu auditório. Daí afirmarmos que esse processo é mediação cultural ao se desenvolver no currículo entendido como 'lugar de fronteira', no qual sentidos são produzidos com base nas articulações entre enunciados proferidos por docentes

> e alunos, e apresentados em livros e outros materiais didáticos. (MONTEIRO, 2013, p. 31)

Quando o aluno observa as imagens no livro didático, ele utiliza-se do arcabouço de informações adquiridas com a família, Igreja, entre outras vozes. Assim, entendemos que o exótico, presente em seu olhar, é uma construção complexa e múltipla, mas que lhe dá o sentitido de entendimento em relação àquele momento da história. Após a aula, na sua prática de vida, a visão do Brasil exótico estará presente em seu discurso. Apesar de Eckhout ter construído as imagens muito possivelmente para destacar a estranheza do Novo Mundo ao europeu do século XVII, ao observar as imagens nos livros didáticos, o aluno enxerga uma estranheza e exotismo sobre o passado, tomando essas imagens como um registro fiel e verdadeiro sobre o passado, assim, concordamos com Monteiro (2013), quando afirma que a aula de história é dinâmica e trata-se de uma construção e reelaboração tanto dos alunos quanto dos professores.

> Os professores que atuam na educação básica não estão ali produzindo conhecimento novo a ser validado pelos seus pares com base na utilização correta e adequada de referenciais teórico-metodológicos. No contexto escolar, realizam um trabalho de articulação entre saberes oriundos da produção científica e saberes dos alunos, seus próprios saberes e aqueles que circulam na sociedade, de modo a tornar possível sua compreensão, ou seja, uma reelaboração de forma que os sentidos atribuídos pelos alunos – e que dependem dos sentidos atribuídos pelos professores ao saber ensinado – se aproximem dos significados validados. (MONTEIRO, 2013, p. 31)

A atuação dos professores como agentes da história pública, mesmo que isso não seja um ato consiente, colabora para a transformação do ambiente escolar, do ato de aprendizagem e até mesmo da prática do historiador. Percebemos que muitos autores associam a história pública a uma história informal, pois segundo eles estaria fora do ambiente universitário e até mesmo da escola. A história pública valoriza os vários significados produzidos numa multiplicidade narrativa, sendo que essas narrativas circulam entre os indivíduos por meio das vivências e de sua interação com o mundo, não cabe ao historiador ou ao professor tentar negar isso, mas sim colaborar com uma possibilidade narrativa. As contradições, reafirmações, complementariedade e ineditismo reconfiguram e dão novos significados à história, e tal prática no

âmbito escolar desperta a curiosidade dos alunos e colabora com a prática do ensino e aprendizagem, mas torna-se necessária a mediação do professor como agente de aprendizagem que também colabora nas narrativas e nas apropriações destas.

A história pública é a maior dimensão que pode existir do conhecimento histórico, e não despareceria se simplesmente nos fechássemos entre os pares da academia e escrevêssemos narrativas eloquentes, só que pouco acessíveis. Cabe a nós nos debruçarmos sobre os temas e suas possobilidades de associação ao ensino de história já que, para a grande maioria, trata-se do único contato formal com um pensamento histórico acadêmico. Entendemos que muito o que se constituiu como o entendimento das obras de Eckhout e sobre a valorização de uma narrativa calçada no exótico do olhar europeu se deu principalemente por essas construções gerais, construídas por décadas e até séculos a partir do olhar do senso comum.

5.4 AS IMAGENS NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

A presença de imagens nos livros didáticos não é recente, os primeiros manuais organizados pela Igreja nos séculos XIII e XIV possuíam imagens que acompanhavam as instruções. Com a prensa de Gutemberg, as antigas iluminuras deixaram de ser tão presentes, dando espaço a pequenos detalhes tipográficos, e ainda no século XVI se espalharam ilustrações que eram feitas em placas de pedra com buril numa técnica que ficou conhecida como litogravura, como exemplo, temos as ilustrações de Theodore de Bry.

Um dos primeiros livros didáticos que tem a relação de textos com imagens é do século XVII, um livro de autoria de Comenius[63] "Orbis Sensualis Pictus. A primeira edição tcheca de 1658 e a inglesa de 1659 estão registradas como o primeiro livro didático do ocidente, com função de letramento e alfabetização" (FERRARO, 2011, p. 181). As imagens surgem nos livros didáticos como uma comprovação do texto escrito, uma validação do

[63] Nome latinizado de Jan Amos Komenský, foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna.

discurso, não havendo abordagens e questionamentos sobre elas servirem como mera ilustração na construção do livro didático.

No século XIX houve o desenvolvimento de placas de metais que continham ilustrações e passaram a ser utilizadas no sistema de tipografia; já no século XX as técnicas fotográficas transformaram a edição de livros com o sistemas de off set.

Sempre houve grande esforço, do ponto de vista técnico, em trazer ilustrações para os livros e consequentemente também para as edições destinadas às escolas. O debate em relação à presença de imagens nos livros de história não é recente, há pelo menos um século vem se debatendo sobre como as imagens influenciam o ensino de história.

Jonatas Serrano, em *Como se ensina História* (1935), apresentava recomendações para o professor para que este possibilitasse o acesso a diversos materiais como mapas, gravuras, retratos, revistas, jornais, entre outros. Serrano apontava que tais ilustrações que reconstituíam episódios históricos se tratava de mera fantasia, já que não davam conta da "rude verdade histórica" por conta da deformação artística (SERRANO, 1935, pp. 107-118).

Com as inovações técnicas na segunda metade do século XX, a possibilidade de reprodução de imagens fotográficas e a ascensão do uso das técnicas de impressões digitais de alta qualidade a custos baixos, cresceu significativamente o uso de imagens nas publicações. Os estudos sobre as iconografias aumentaram na mesma medida da popularização das técnicas e reproduções de imagens.

Nessa linha de compreensão é importante destacar a questão da iconografia e sua presença na construção dos livros didáticos atuais, de como ela se vincula à construção da própria programação visual do livro. É importante também ressaltar: Quem é que escolhe as imagens? Quem as elabora? Qual a sua intencionalidade?

A iconografia também é um ponto forte no aspecto mercadológico, pois é um importante atrativo aos olhos do consumidor tanto para públicos infanto-juvenis quanto para os públicos mais velhos. Como professor, é comum escutarmos reações positivas dos alunos quando se trata de uma obra com maior quantidade de imagens. Ao buscar as definições da

palavra iconografia, encontramos diversas definições, das quais destacamos a de Emanuel Araújo:

> O termo iconografia, definido em qualquer dicionário contemporâneo, entre outras acepções, como ‘documentação visual que constitui ou completa determinado texto’, provém do grego eikonographía, ‘imagem, desenho, descrição’, palavra formada através do substantivo eikón, eikónos, ‘imagem’, e do verbo graphõ, ‘gravar, escrever, desenhar’, de onde eikonographéõ, ‘representar, descrever’ (ARAÚJO, 1986, p. 477).

O mercado editorial brasileiro já vem demonstrando interesse no uso das imagens desde o início do século XX, pois, na década de 1920, já havia preocupação com a modernização da produção gráfica, buscando-se a troca de reproduções tipográficas para fotográficas em off set, assim, essa nova construção trouxe "uma nova concepção do livro como objeto gráfico industrial" (CARDOSO, 2005, p. 176).

Como produto, o livro deveria ser rentável, e, por mais que tenha havido iniciativas transformadoras do ponto de vista gráfico nas reproduções de imagens, havia aquelas editoras que buscavam vender um produto mais barato e, assim, ganhar uma parte do mercado, mesmo entregando produtos inferiores, feitos com materiais mais rústicos cujas reproduções de imagens se limitavam a técnicas tipográficas. De acordo com Cardoso (2005, p. 169), “alguns editores passam a contemplar novas formas de explorá-lo, incluindo formatos mais baratos e atraentes”, assim, garantiam lucros com produtos mais baratos. “Pelos padrões de consumo da época, o preço médio de um livro da Leite Ribeiro (cerca de R$500) regulava com o custo aproximado, no varejo, de quinze quilos de arroz ou de um engradado com 24 garrafas de cerveja” (CARDOSO, 2005, p. 172).

Os livros se configuraram definitivamente como um produto no início do século, pois passaram a ter um projeto visual, saindo de um ato meramente decorativo para um poderoso recurso de comunicação visual.

> Quando se fala em projeto gráfico, entende-se não somente a aplicação aleatória de elementos artísticos como a ilustração, mas, sobretudo uma tentativa sistemática de diferenciar o livro como produto industrial, agregando-lhe um grau de programação visual capaz de enriquecê-lo como objeto de comunicação não verbal (CARDOSO, 2005, p.193).

Como os livros didáticos, em sua maioria das vezes, não eram produtos para serem consumidos por muito tempo (geralmente somente durante o ano letivo), os do início do século tinham poucas imagens, e, quando havia, não existiam reproduções fotográficas, e sim ilustrações criadas pelas editoras, que em várias vezes tentavam reproduzir os traços de fotografias e de pinturas. Com o passar dos anos, as técnicas de reprodução fotográfica foram se popularizando e, consequentemente, os custos foram barateando, as editoras buscaram cada vez mais incluir imagens fotográficas que chamavam a atenção por serem "reproduções do real".

As imagens foram inclusas nos livros, possivelmente, para concretizar conceitos e perspectivas abstratas, facilitando a memorização. A imagem gerava ideia de proximidade com o real e com a verossimilhança, o que justificava a presença das imagens históricas tanto do ponto de vista mercadológico como do pedagógico, como pontuou Lavisse (1887):

> As crianças têm necessidade de ver as cenas históricas para compreender a história. É por esta razão que os livros de história que vos apresento estão repletos de imagens. Desejamos forçar os alunos a fixarem as imagens. Sem diminuir o número de gravuras que existiam no texto, compusemos novas séries delas correspondendo a uma série para cada livro. Cada série é acompanhada de questões que os alunos responderão por escrito, após terem olhado o desenho e feito uma pequena reflexão sobre ele. É o que denominamos de revisão pelas imagens e acreditamos que este trabalho possa desenvolver a inteligência das crianças ao mesmo tempo em que sua memória (LAVISSE, 1887[64], Apud BITTENCOURT, 2001, p. 75).

As imagens iconográficas cresceram expressivamente nos livros didáticos durante o século XX, apareceram assim como invadiram a vida cotidiana, como, por exemplo, a presença das imagens num supermercado. Como aponta Benjamin, as imagens eram dispostas num mesmo plano (BENJAMIN, 1989), ignorando as distâncias temporais, o que exprime as características técnicas de cada período dessas reproduções, e eram apresentadas como numa vitrine, expostas juntamente com os textos, estando presentes em quase todas as páginas dos livros. Assim, ao fazer a leitura dos

[64] Presente na obra original: LAVISSE, Ernest. **Historie de France: cours élementaire**. Paris, A. Colin,1887.

capítulos, ficaria fácil para o leitor reconhecer rapidamente as imagens e associar os temas discutidos a elas. Dessa forma, as análises foram colocadas de lado e minimizou-se o olhar sobre as iconografias.

Como já abordamos, as imagens estão nos livros didáticos como material fabricado e voltado ao mercado e, consequentemente, também atuam como artifício pedagógico. A presença de gravuras, vinhetas e legendas explicativas em um livro amplia a visão do leitor sobre os assuntos e os períodos, fazendo-o ir muito além das fonteiras e limites impostos pelo autor do texto (BITTENCOURT, 2001, p. 75-77).

Assim, entendemos que a visão e os conceitos que uma sociedade faz de determinada época são construídos graças à visão trazida dos livros e guias didáticos. Dessa forma, tal visão acaba sendo influenciada pelas decisões da indústria e pela disponibilidade de determinadas imagens; por isso, recorremos a Michel de Certeau sobre a produção editorial como formas de apreensão, para o autor, da ideia e da imagem do público consumidor:

> (...) costuma estar implícita na pretensão dos 'produtores' de informar uma população, isto é, 'dar forma' às práticas sociais e levando a acreditar que seus próprios modelos culturais são necessários para o povo em vista de uma educação dos espíritos e de uma elevação dos corações (...) e o público é modelado pelos produtos que lhe são impostos (CERTEAU, 1999, p 260).

A questão da imagem como elemento do exótico é o foco desta pesquisa, e, além das imagens como mera ilustração em vários livros, encontramos também imagens que são trabalhadas como fontes históricas, revelando o aspecto documental, valendo-se de uma análise sobre a presença dessa perspectiva.

Anteriormente à escola dos Annales[65], já se trabalhava com a perspectiva de fonte histórica, entretando esse movimento alterou significaticamente a historiografia do século XX em que há muitas discussões sobre o que se entende por fonte histórica. Entendemos que a revolução dos tipos de fontes e a variedade de documentos acabaram com o império dos

[65] De modo sucinto, a Escola dos Annales é um movimento de cunho historiográfico, em que estão associados nomes como Marc Bloch e Fernando Braudel, dentre outros, combinando elementos de história, geografia e ciências sociais na produção do conhecimento.

documentos escritos, dando a possibilidade de um novo olhar do historiador que não mais estava somente voltado às questões da história política num plano de fundo econômico, constituindo aquilo que se convencionou denominar de historiografia positivista.

A segunda metade do século XX foi tomada de pesquisas e estudos historiográficos e de uma quantidade incrível de vestígios da ação dos homens como imagens, filmes, crônicas, obras de arte, edificações, memória oral, entre outros. Essa revolução sobre a produção historiográfica fez com que os historiadores tivessem olhos para a vida social, e as pesquisas passaram a articular seus escritos com as ciências sociais, antropologia, etnologia, entre tantos olhares.

Novas abordagens metodológicas passaram a conduzir aquilo que se denominou de nova história cultural, as produções destacavam questões como o imaginário, as mentalidades, o cotidiano e a vida privada que passaram a fazer parte dos objetos da história e, assim, constituíram narrativas envolvendo personagens, espaços e materiais antes ignorados pelos historiadores. Foi possível também repensar a história eurocêntrica, que era centrada nos agentes políticos, e se permitiram abordagens sobre povos africanos, indígenas que eram estudados basicamente pela antropologia.

Consequentemente houve transformação quanto ao volume de pesquisas envolvendo tais documentos acompanhada de muitas críticas sobre o que poderia se definir como documento. Na segunda metade do século XX, com os trabalhos de Jacques Le Goff (LE GOFF, 2005) e Michel Foucault (FOUCAULT, 1987), o documento ganhou status de monumento, um rastro do passado constituído com uma intencionalidade nas situações históricas das gerações anteriores.

O documento não era mais a prova concreta da verdade, e muitas vezes era difícil dimensionar algo que fosse verdadeiro ou falso (e muitas vezes tratava-se de uma junção dos 02 contextos numa circunstância própria), o historiador não mais era o homem que precisava analisar a veracidade documental, para tentar encaixá-lo num contexto de verdade já construído, mas passava a construir suas "verdades" a partir daquele documento: tratava-se da nova forma de pesquisa histórica, feita por verdades históricas contruídas e depreendidas a partir do documento, as fontes

passaram a ter papel primordial e tornaram-se um instrumento de poder dos historiadores.

Nossa abordagem nesta pesquisa é os tipos étnicos de Eckhout, que constituiu a imagem de exótico do Brasil em suas obras e como isso está presente nos livros didáticos. Nesse sentido, entendemos que os documentos são resquícios dos homens do passado, e eles tinham a intencionalidade na construção dessas imagens, deixando para as gerações futuras aquilo que eles escolheram, a imagem que chegaria até nós. Assim como buscamos um ângulo para tirar uma foto ou somos retratados com as melhores roupas (que não são as usuais) numa festa, isso também se aplica às construções dos tipos étnicos do século XVIII. Foi isso que buscamos analisar no capítulo anterior no qual dedicamos nosso olhar para as obras.

Dessa maneira, entendemos que as obras de Eckhout são monumentos construídos, não se trata de rastros deixados de maneira acidental, e tinham intecionalidade na criação que se reconstitui a partir de seu uso no livro didático. O autor e o editor dos livros fazem uma segunda interpretação, muito mais contemporânea a nós, que ressignifica a produção, dando esse olhar exótico sobre um passado na maiorida das vezes cego. Tais "escolha(s) efetuada(s) quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores" (LE GOFF, 2003, p. 525).

Sem contar que os historiadores não dispõem do passado, mas sim de uma escolha realizada num complexo jogo de forças, atualizados pelas gerações anteriores e, no nosso caso, pelas diversas circunstâncias do presente que permitem que tais imagens estejam presentes nas páginas dos livros didáticos. Esse debate se estabelece pela ideia do discurso histórico como um conjunto de representaçãos sobre o passado (CHARTIER, 2002). Dessa forma, compreendemos que o discurso histórico está num jogo de forças do lugar com outras formas de representação sobre o passado que estão presentes em nossa sociedade, como, por exemplo, as imagens produzidas pelo cinema, televisão, rádio, atos do governo, literatura, propaganda das empresas, entre outras. Assim, a construção do exótico é uma memória social, o passado se constitui numa disputa constante, sendo o exótico um dos elementos dessa história constituída por lembranças e determinações de

esquecimentos.

O livro didático é um produto do seu meio e das pessoas de uma época e é associado a interesses de quem constitui tal obra, juntamente com as possibilidades de construção (limite de página, restrição de uso de determinadas imagens...) e a questões que, no caso do Brasil, passam pelo crivo do MEC, que juntamente com seus órgãos suplementares como o FNDE (Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação) e programas como PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) acabam por estabelcer o norte das políticas públicas para os livros didáticos.

Entendemos que o livro didático não é a única voz dentro das salas de aula, há diversos ruídos que fazem parte da cultura escolar e são realidade nas aulas de história e, consequentemente, essa memória social e a noção do exótico são contruídas na soma dessas informações. Por exemplo, um professor com determinado assunto curricular terá sua aula construída a partir de subsídios de sua formação e trajetória juntamente com o que está posto no livro didático, mas, durante a aula, os alunos suscitarão temas relacionados ao que viram na tevê, internet, cinema... Assim, a formação desses alunos é feita de muitas vozes, sendo que a maior parte não é necessariamente pensada e não averiguada pelos agentes acadêmicos e governamentais.

Percebemos aqui que o livro didático, apesar de ser visto muitas vezes como o arauto da verdade, suscita debates e questionamentos a partir do diálogo com o cotidiano do aluno, principalmente quando trabalhamos com imagens e buscamos entender o exótico na cultura escolar por uma história pública constituída.

5.5 OS LIVROS DO PNLD E A NOSSA PESQUISA

Todos os anos ocorre grande distribuição de livros didáticos impressos por meio do PNLD, o maior programa público de distribuição de livros didáticos do mundo (MUNAKATA, 1997, p. 46). Existem no Brasil também inciativas de distribuição regionais, feitas por governos municpais e estaduais, mas o programa do governo federal é sem dúvida o mais presente nas escolas brasileiras.

A política do PNLD é tornar disponíveis livros didáticos de qualidade, garantindo princípios de acesso universal a uma educação pública de qualidade, sendo que na maioria dos casos ocorre parceria do governo federal com os Estados, sendo estes responsáveis pelo gerenciamento da maior parte das escolas públicas brasileiras.

Pelo tamanho desse mercado, houve uma concentração de editoras responsáveis pela edição dos livros didáticos, e atualmente diversas destas passaram a ser compradas por grupos internacionais, ou houve a fusão de editoras nacionais, diminuindo a quantidade de "vozes" responsáveis por editar os livros. Como pontua Amiel (2014), grupos editoriais são donos de marcas editorais segmentadas, e tais marcas são denominadas pelo autor de "selos" e buscam fazer parte de um segmento muito bem delimitado e objetivo, e ainda inibe o olhar do MEC sobre o domínio do mercado por grandes conglomerados (AMIEL, 2014, p. 191).

Nessa mesma linha, Miranda e Luca (2004), ao trabalhar sobre o processo de seleção do PNLD, destacam como ocorre a organização desses grupos para que se enquadrem dentro dos requísitos do edital e, assim, possam ser classificados para compor os guias didáticos que serão utilizados para a escolha dos livros para as escolas. Os autores ainda destacam as estratégias das editoras em conseguir avaliações positivas aos olhos dos professores, e conteúdos e debates importantes não se aprofundam e apenas passam a constar numa numerosa lista de obrigações (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 128).

Nesse sentido, concordamos com Munakata (2002), quando o autor estabelece que a leitura do livro didático é uma "imposição" ao aluno, não se trata necessariamente de uma postura autoritária das entidades ou dos governos, mas sim resultado do sistema e da condição de menor de idade em que se encontra o educando. O processo de escolha é feito pelos professores, e muitas vezes nem o professor que efetivamente dará as aulas na turma participa dessa escolha; em escolas grandes isso fica a cargo daqueles que estão há mais tempo no cargo, ou ocorrem até mesmo questões políticas entre a direção e as escolas, como já salientamos nesta pesquisa.

> (...) usar livro didático implica assim pelo menos dois leitores permanentes, aluno e professor. É claro que outros livros também

> supõem uma diversidade muito grande de leitores, mas o que faz essa dupla de leitores peculiar no livro didático é que ela é, digamos, estrutural: se um aparecer sem o outro pode-se até mesmo dizer que o livro didático deixa de sê-lo. Esses leitores, além disso, mantêm entre si certa relação de poder: mesmo que o leitor final seja o aluno, não cabe a este escolher o livro. (MUNAKATA, 2002, p. 579)

Essa relação de poder, que se configura de diversas formas, entre os diretores das escolas, professores e alunos, acaba por constituir os parâmetros da cultura escolar, quando há questionamentos de que um mesmo título ou um mesmo autor estão sendo utilizados há anos, talvez décadas, o que é reflexo de uma escolha viciada pelo cotidiano do trabalho. É compreensível que os professores, principalmente os que estão há mais tempo no magistério, tendem a escolher aqueles livros que se enquadram na sua forma de trabalhar e gostam de utilizar aquilo que já é costumeiro. Para o professor, por mais distintas que as turmas sejam, o ensino é uma grande repetição que ocorre todos os anos, há novamente os mesmos termos, assuntos e conceitos que fazem parte de sua trajetória acadêmica e pessoal.

Durante esta pesquisa, ao analisar os livros didáticos, percebemos que nas bibliotecas havia diversos títulos repetidos de PNLD distintos e, ao questionar professores das escolas em que estávamos coletando os dados dos livros, percebemos que na maioria das vezes um mesmo título (tido como tradicional) era a escolha para a escola. Entendemos que, do ponto de vista funcional, possa ser algo totalmente compreensível o professor aproveitar os planejamentos de aulas, a sequência didática e as atividades escolhidas, mas são limitadoras as possibilidades de outras leituras, de outras propostas de atividades e de acesso a outras iconografias. Se pensarmos o livro didático como fonte, essa limitação ganha dimensões ainda maiores.

Dessa maneira, ao tentarmos observar a leitura do livro didático, a ideia de exótico presente nele e também a que se faz a partir da leitura desse livro, é preciso agregarmos como personagens desse processo também os professores, já que “(...) o professor não segue a ortodoxia, mesmo porque não tem como seguir. Faz coisas que nem o autor, nem o editor, nem os formuladores das atividades (que nem sempre coincidem com o autor), nem os avaliadores do PNLD imaginaram” (MUNAKATA, 2007, p. 144).

Observando os números, é possível perceber que o volume de livros didáticos não se alterou consideravelmente nas duas últimas edições do PNLD, de 2012 e 2015. Além de o valor por exemplar ficar mais caro com o passar dos anos, há diversos fatores que acabam por determinar o número de escolas atendidas, como o número de alunos[66]. Em 2012, para o ensino médio, foram atendidos 7.981.590 alunos em 18.862 escolas cadastradas, com um investimento feito pelo governo federal de R$720,7 milhões. Já em 2015 tivemos 7.112.492 alunos beneficiados em 19.363 escolas conveniadas e o investimento foi de R$787,9 milhões, de acordo com os dados da FNDE[67]. Apresentamos os dados comparando 2012 com 2015 pois ainda não havia os dados do PNLD 2018 disponíveis na plataforma do MEC.

Esses números deixam claro que o PNLD é um grande negócio para as editoras e conglomerados editoriais; possuir um livro no catálogo que tenha sido visto por mihares de escolas brasileiras é venda certa. Mesmo o Estado pagando um valor menor do que é praticado nas livrarias, o valor pago pela encomenda federal tem garantido grandes lucros às editoras, cerca de 60% das receitas do mercado editorial são de livros didáticos da educação básica comprados pelo governo federal (MUNAKATA, 1997, p. 47).

[66] Em relação ao número de escolas, elas aumentaram, demonstrando investimento de políticas públicas estaduais, já a diminuição no número de alunos entendemos estar relacionada a transformações sociais e diminuição da natividade.

[67] Tai dados estão disponíveis em https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos acessado em 11 de outubro de 2018.

EDITORA	TIRAGEM 1º ao 5º Ano	TIRAGEM 6º ao 9º Ano	TIRAGEM Ensino Médio	TIRAGEM TOTAL	MARKET SHARE	TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	CADERNOS TIPOGRÁFICOS	R$ / CADERNO	R$ / EXEMPLAR	MecDaisy	VALOR TOTAL
ÁTICA	4.517.901	2.648.032	16.736.895	23.902.828	16,99%	246	97.166	467.882.808	0,3888	7,61	350.362,80	182.153.141,88
SCIPIONE	2.539.480	605.683	4.971.196	8.116.359	5,77%	194	41.837	146.286.118	0,4299	7,74	127.543,58	62.963.389,73
MODERNA	4.372.828	4.407.370	11.990.496	20.770.694	14,76%	292	71.133	401.268.072	0,3990	7,70	317.642,17	160.341.696,95
FTD	6.153.519	8.575.807	11.592.370	26.321.696	18,71%	370	71.140	466.288.406	0,3936	6,97	288.416,66	183.697.292,61
SARAIVA	2.378.689	2.829.222	13.007.977	18.215.888	12,95%	400	45.540	371.796.761	0,4131	8,43	440.403,05	153.952.559,71
SM	1.350.682	2.979.364	9.010.035	13.340.081	9,48%	174	76.667	232.219.810	0,4099	7,13	206.970,83	95.311.612,46
UDP	0	2.582.118	0	2.582.118	1,84%	8	322.765	39.800.749	0,4099	6,31	0,00	16.301.729,39
DO BRASIL	908.253	969.655	1.261.733	3.139.641	2,23%	100	31.396	64.921.424	0,5380	11,12	54.819,20	34.973.538,99
IBEP	754.864	607.995	4.745.376	6.108.235	4,34%	150	40.722	139.772.236	0,4404	10,08	57.688,46	61.600.359,72
BASE	488.251	556.879	450.147	1.495.277	1,06%	87	17.187	21.615.622	0,7515	10,86	48.507,64	16.283.759,46
POSITIVO	910.479	255.597	1.126.951	2.293.027	1,63%	136	16.846	41.686.455	0,7514	13,66	139.988,95	31.469.568,82
TEXTO	287.962	452.455	2.228.337	2.968.754	2,11%	130	22.837	57.059.109	0,7230	13,89	108.042,52	41.344.398,76
MACMILLAN	0	0	5.724.701	5.724.701	4,07%	12	477.058	97.549.747	0,3905	6,65	40.353,39	38.085.112,75
ESCALA	650.423	92.118	1.150.800	1.893.341	1,35%	122	15.519	33.505.753	0,7900	13,98	91.023,82	26.553.600,65
AJS	393	32.495	2.708.193	2.741.081	1,95%	34	80.620	56.996.672	0,6320	13,14	82.759,06	36.098.215,55
PEARSON	38.102	0	98.222	136.324	0,10%	22	6.197	2.244.202	1,0300	16,96	24.020,00	2.335.477,96
TERRA SUL	0	11.080	0	11.080	0,01%	8	1.385	128.009	1,4530	16,78	0,00	185.931,03
ZAPT	44.735	0	0	44.735	0,03%	6	7.456	724.361	1,5000	24,29	0,00	1.086.541,50
GRAFSET	26.623	0	0	26.623	0,02%	10	2.662	272.137	1,5700	16,04	0,00	427.165,35
SARANDI	20.766	0	0	20.766	0,01%	16	1.298	326.941	1,8500	29,13	0,00	604.819,94
DIMENSÃO	4.482	0	0	4.482	0,003%	21	213	52.799	2,2594	26,61	0,00	119.275,39
ESFERA	4.511	0	0	4.511	0,003%	2	2.256	54.294	1,5120	18,19	0,00	82.074,43
LÊ	1.159	0	0	1.159	0,001%	2	580	11.610	2,1645	21,68	0,00	25.122,97
CCS	0	0	66.396	66.396	0,05%	6	11.066	1.250.453	1,0500	19,77	25.676,00	1.338.547,79
IMPERIAL	0	0	259.107	259.107	0,18%	2	129.554	6.760.038	0,4689	12,23	12.115,91	3.181.521,80
PAX	0	0	493.090	493.090	0,35%	2	246.545	12.616.545	0,4510	11,54	12.031,92	5.701.787,32
TOTAL	25.454.102	27.605.870	87.622.022	140.681.994	100%	2.552	55.126	2.663.091.128	0,4342	8,22	2.428.366	1.156.218.243

Tabela 1- Livros PNLD 2015 - Ensino Fundamental e Médio - Valores Negociados para Livros Impressos e MecDaisy - Disponível em: https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/35-dados-estatisticos?download=9231:pnld-2015-valores-de-aquisicao-por-editora-ensino-fundamental-e-medio Acessado em 06 de Outubro de 2018.[68]

Ao observar essa tabela, percebemos que, com os dados comparados do PNLD de 2012 e 2015 e pelo que percebemos da manutenção de títulos escolhidos pelas escolas pelo PNLD 2018, são nítidas a oligopolização do setor nos últimos tempos e a entrada de grandes grupos estrangeiros no campo lucrativo editorial brasileiro. Siman e Silva (2006) apontam que, na edição 2008 do PNLD, por exemplo, as 19 coleções didáticas de história aprovadas pertenciam a oito editoras que, por sua vez, eram controladas por apenas seis empresas ou conglomerados editoriais (SIMAN; SILVA, 2006). O capital estrangeiro entrou no setor por meio do grupo espanhol Santillana, que adquiriu a Editora Moderna em 2001, e o franco-espanhol Anaya/Hachette Livre, que passou a controlar 51% das ações da Escala Educacional em 2004.

A nossa pesquisa buscou os livros presentes no catálogo dos aprovados pela seleção PNLD de 2015 e 2018, e conseguimos encontrar todos os títulos e, para isso, visitamos três escolas de Maringá: Instituto de Educação

[68] Os valores investidos pelo governo federal no PNLD 2018 ainda não estavam disponíveis.

Estadual de Maringá, Colégio Estadual Brasílio Itiberê e Colégio Estadual Duque de Caxias. Fomos bem recebidos em todas as escolas e houve preocupação da equipe diretiva em nos auxiliar a encontrar as obras que desejávamos. A maioria dos livros presentes no Guia PNLD 2018 estava disponível no Instituto de Educação Estadual de Maringá, que possui uma ampla e organizada biblioteca. No Colégio Brasílio Itiberê encontramos alguns títulos do Guia de 2015 que faltavam para analisar. A escola com a biblioteca mais desorganizada e sem um controle dos livros disponíveis foi o Colégio Estadual Duque de Caxias, não havia um funcionário específico da biblioteca e os livros estavam empilhados no chão. Neste colégio não encontramos nenhum título além daqueles que já não tivéssemos adquirido nas outras escolas, pois a desorganização dificultou o acesso a todos os títulos; encontramos as coleções completas no Instituto de Educação Estadual de Maringá.

Em nossa metodologia decidimos verificar os títulos dos guias de 2015 e 2018, pelo fato de que esses livros são usados pelos alunos, a coleção de 2018 é percentualmente maior em uso, sendo a de 2015 utilizada para aquelas turmas não contabilizadas no Censo Escolar, já que o número de exemplares é definido de acordo com o ano anterior. Há também a formação de turmas por transferência e repetência fazendo com que alguns exemplares de 2015 ainda estivessem presentes.

Numa primeira análise observamos se os títulos possuíam alguma das imagens de Albert Eckhout e depois verificamos como o livro trabalha com a imagem. Um dos elementos que observamos é que, como há continuidade dos textos, imagens e organizações de uma obra para a outra, ao observarmos livros nas duas coleções (2015 e 2018), percebemos em muitas vezes que se tratava do mesmo livro, só que com capa e diagramação diferentes, em outras vezes nem a diagramação se alterava. Como nosso foco eram as imagens de Eckhout, percebemos que em algumas coleções as imagens eram trocadas, evidenciando ainda mais a ausência de análises destas imagens, dessa forma, buscamos como metodologia sempre analisar os livros das edições mais novas.

De maneira geral, dos 19 livros do catálogo do PNLD de 2015, nove livros apresentam, de alguma forma, reproduções das obras de Eckhout.

Nem sempre as imagens estão associadas ao conteúdo sobre a presença holandesa no Brasil, às vezes aparecem relacionadas às práticas coloniais.

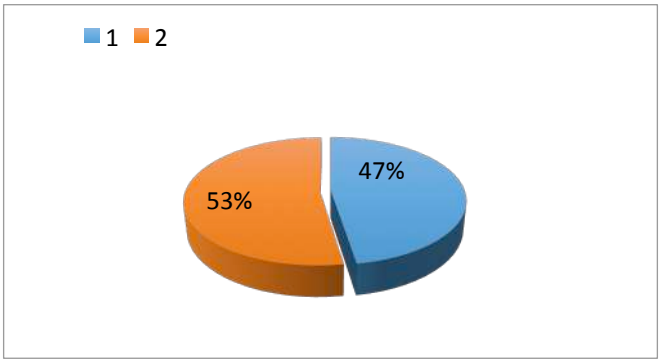


Gráfico 1 - Títulos PNLD 2015, 47% dos títulos apresentam imagens de Albert Eckhout

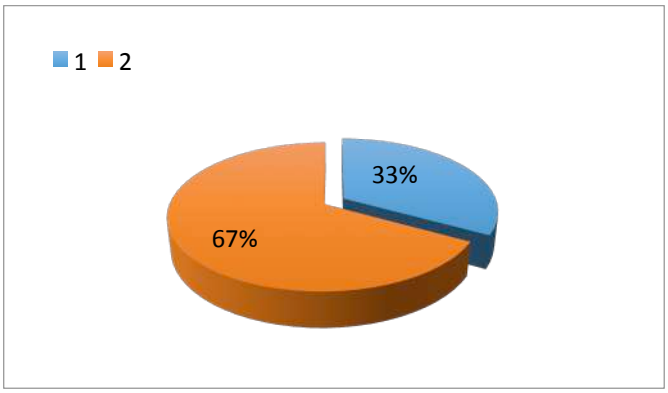


Gráfico 2 - Títulos PNLD 2018, 33% dos títulos apresentam imagens de Albert Eckhout

Dos exemplares presentes no guia PNLD, a maioria dos títulos não trazia as obras de Eckhout; encontramos estas em cerca de 39% do total dos livros, mas uma das questões que nos surpreendeu foi como várias das obras tentavam, em vários momentos, propor análises das imagens como documentos históricos (BITTENCOURT, 2001), não que tal prática fosse constante nas publicações. Em um mesmo livro, encontramos na grande maioria o uso das imagens como mera ilustração e sem referências mínimas, como o esperado, ao trazerem imagens nas obras didáticas, como onde se encontram; dimensões e técnica de constituição. Em alguns momentos, principalmente nas atividades propostas nas quais a obra é apresentada, o autor suscita questões para que os alunos respondam e que também possam indagar aquela construção.

A imagem utilizada como fonte de análise em muitas vezes não trazia uma pré-análise de orientação ao aluno e poucos desses livros traziam, inclusive, orietação para os professores conduzirem a análise, e isso muitas

vezes pode deturpar o entendimento histórico e conduzir os professores a um olhar de censo comum.

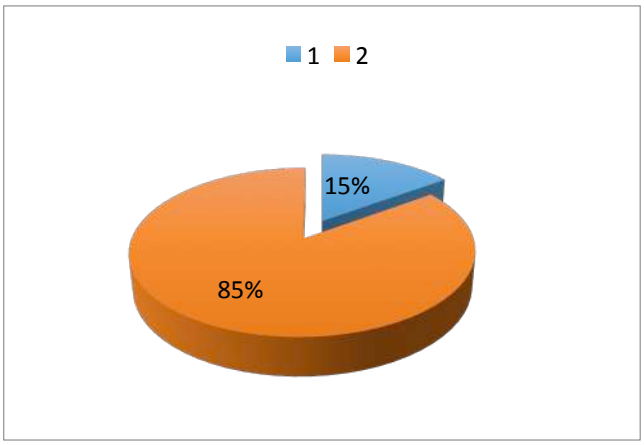


Gráfico 3 - 15% das obras que trabalham a imagem como fonte de análise nos títulos PNLD 2015 e 2018.

Ainda, de acordo com Circe Bittencourt (2001), a utilização das imagens teve seu crescimento, enquanto ilustrações de livros didáticos, a partir da segunda metade do século XX e hoje elas se fazem presentes não apenas nesse suporte mas também nas imagens tecnológicas, como filmes e fotografias, por exemplo, caracterizando-se, assim, como recursos didáticos além do livro.

Contudo, ela ressalta, a imagem deve ser bem utilizada pelo professor para não ser usada apenas como meio de chamar a atenção do aluno, pois este já está acostumado com aulas enfadonhas e com imagens que circulam nos meios midiáticos e não constroem nenhum tipo de postura crítica ou analítica. Dessa forma, o professor deve estar apto para trabalhar a sensibilidade e a percepção no seu alunado, especialmente quando a imagem se trata de telas e quadros, os quais, muitas vezes, têm seu significado e sentido de maneira implícita.

6. A IMAGEM DO EXÓTICO DE ECKHOUT NOS LIVROS DIDÁICOS.

6.1 - ECKHOUT PRESENTE NOS LIVROS DO GUIA PNLD 2015

A partir de agora focaremos na análise dos livros, para isso apresentaremos a página em que está presente a imagem, o título, os autores, o volume, a editora, o código PNLD e em qual página está presente a descrição do livro no catálogo, inclusive utilizamos a ordem de apresentação que os catálogos traziam. O livro *História: Cultura e sociedade fundamentos da modernidade*, volume 2, dos autores Jean Moreno e Sandro Vieira, é uma edição da Editora Positivo e tem o código 27563COL06 estando presente na página 46 do catálogo PNLD de 2015.

Figura 31 - Fotografia da página 121 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Na página 121 do volume 2, está presente a obra *Índia Tupi,* a referência da imagem se encontra na lateral direita em vertical, dificultando a leitura, e colocada de maneira secundária, como se essas informações não fossem importantes para o entendimento da obra e dando a impressão ao aluno que se trata de algo meramente legal, devendo estar ali simplesmente para justificar uma determinação sendo que em nenhum momento chama o aluno para observar a obra com outros olhos.

Logo abaixo temos a seguinte legenda:

> *Albert van der Eckout (apresenta a escrita sem H) permaneceu no país entre 1637 e 1644. Foi um dos pioneiros a abordar a flora, a fauna e os tipos étnicos da América portuguesa. Nesta imagem, ao fundo há a represetação de uma fazenda, indicando que esse grupo indígena matinha contato com os europeus. (MORENO; VIEIRA, 2013 p. 121)*

Encontramos logo de início a apresentação do autor da pintura e do período em que ficou no Brasil, na sequência é colocada uma análise da obra, que, apesar de estar condizente com a nossa, não permite um aprofundamento da análise imagética para o aluno e nem propõe uma atividade para o professor. A "fornecer" tal afirmação para os alunos, o autor acaba por cristalizar a visão destes sobre o tema, e qualquer abordagem que faça não terá o mesmo peso, levando em conta a ideia de plena verdade que os alunos têm em relação ao que está presente no livro didático.

O texto ao lado não se articula com a imagem, como podemos perceber:

> *(...) Mas nem todos os aspectos os holandeses eram diferentes do portugueses. A escravidão negra, por exemplo, persistiu e chegou a ser incrementada a partir do controle do tráfico negreiro para a região. Durante a guerra de conquista, houve diversos saques e destruição em Olinda, bem como manifestações de intolerância entre católicos e protestantes.*
>
> *Em 1645, com a partida de Nassau, a crise política na Holanda e as dificuldades financeiras da WIC, os novos governantes holandeses passaram a atuar com mais rigor em relação às dívidas dos senhores de engenho locais. Chegou-se a cobrar pedágio para a travessia das pontes no Recife, o que aumentou a insatisfação geral. Os colonos luso-brasileiros reagiram contra a presença holandesa e, lentamente, a guerra contra os flamengos foi retomada.*
>
> *Isolados no Recife, após a tomada de Olinda, os holandeses passaram a ter dificuldades cada vez maiores para permanecer no Brasil. Em 1648 e 1649, duas tentativas frustradas de romper o cerco ao Recife resultaram nas* ***Batalhas dos*** *Guerarapes. [grifo do autor]*

> *Em 1652, teve início, na Europa, a guerra anglo-holandesa. Com isso, a stuação dos holandeses ficou insuportável. Enfrauqecidos militarmente, dois anos depois, eles foram definitivamente explusos da América portugues. (Op Cit. 2013 p. 121)*

A imagem torna-se nitidiamente um acessório visual para o livro, pois está colocada num *box* com uma coloração amarelada, dando destaque à extensão do conhecimento praticado na sala de aula. Percebemos que as questões políticas, como a tensão entre holandeses e portugueses, e as questões econômicas, como o endividamento holandês, são colocadas no texto ao lado, como se fossem mais importantes para o ensino e aprendizagem.

A própria análise do Guia PNLD 2015 destaca que os livros conjugam a narrativa de eventos e processos juntamente com textos da produção historiográfica recente, demonstrando que a narrativa histórica a que o aluno tem acesso estará de acordo com os debates acadêmicos e atualizada para o trabalho em sala de aula. A análise do próprio guia na sequência faz menção a fontes e aos elementos relacionados ao ofício do historiador, e não compreendemos muito bem o que o guia destaca como "a discussão do conhecimento histórico" como algo além da narrativa presente, visto que os textos deveriam trazer tal debate no corpo narrativo, suscitando um debate maior na sala de aula. Percebemos que o livro didático, como um produto da sociedade, traz elementos comuns dessa sociedade, pois, ao colocar "seções", "*links*" e "*box* de textos complementares", acaba por dar destaque a estes textos como se fosse algo distinto ou além do debate. O elemento exótico é comumente utilizado nesses artifícios editorais.

> Na abordagem Histórica, o texto principal centra-se em narrativas de eventos, processos, ao passo que nas seções e em alguns textos complementares incorpora-se a produção historiográfica recente. A discussão acerca do conhecimento histórico, entendido como social e historicamente produzido; e acerca dos procedimentos, fontes e ofício do historiador está presente especialmente nas seções, nos textos complementares e em alguns fragmentos ao longo da narrativa histórica principal. Verifica-se que o trabalho com os conceitos fundantes da História é realiza- do nas seções. (BRASIL, 2014, pp. 48-49)

Essa estrutura de *box* acaba por fazer o aluno acreditar que as informações que estão presentes ali trata-se apenas de curiosidade, de algo que pode ignorar e que isso não será prejuducial nas avaliações. Nesse

sentido, concordamos com Martins (2006), que entende que o livro didático não se trata de mera simplificação dos elementos acadêmicos, mas sim de articulação de diversas vozes na sua elaboração.

> O texto do livro didático não é a simples adaptação do texto científico para efeito do ensino escolar, exclusivamente por meio de transposições didáticas de conteúdos de referência. Ele reflete as complexas relações entre ciências, cultura e sociedade no contexto da formação de cidadãos e se constitui a partir de interações situadas em práticas sociais típicas do ensino na escola. Nesse sentido, ele representa uma instância articuladora de diferentes vozes e horizontes sociais e conceituais (MARTINS, 2006, p. 25)

Percebemos que, na elaboração do livro didático, o cuidado em trazer imagens, além de ser algo visual e comercialmente interessante, possivelmente também deve seguir critérios técnicos, cobrados pelo PNLD do MEC. Os livros, então, trazem os textos de edições antigas, muitos escritos há décadas, que seguem ainda uma abordagem calcada na história política e econômica. Debates mais modernos e progressistas acabam aparecendo nesses *boxes* e, por conta da dissossiação com o texto principal, acabam sendo encarados como apêndices, sem grande importância, que praticamente estão ali como obrigação de um *checklist* para a aprovação da obra no PNLD, perpetuando, assim, uma narrativa escolar arcaica e deixando mais distante ainda o abismo entre academia e a escola.

O livro *História em movimento*, volume 2, dos autores Gilaine Campos Azevedo Seriacopi e Reinaldo Seriacopi, da Editora Ática, tem o código 27565COL06 estando presente na página 56 do catálogo PNLD de 2015. Mesmo tendo uma construção gráfica muito bonita, com uma digramação muito colorida, nessa obra não encontramos nenhuma imagem das que buscamos analisar neste trabalho, apesar disso destacamos esse livro didático pelo fato de ele colocar em seu texto a presença que ele denomina de "intelectuais renascentistas" na Corte de Nassau, e os autores citam a presença de Franz Post, Zacaria Wagener e Albert Eckhout (a escrita nesse livro está com H, assim como utilizamos nesta pesquisa).

O livro *Conexões com a História*, volume 2, dos autores Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, da Editora Moderna, tem o código 27643COL06 estando presente na página 124 do catálogo PNLD de

2015.

Sociedade e cultura no Brasil holandês

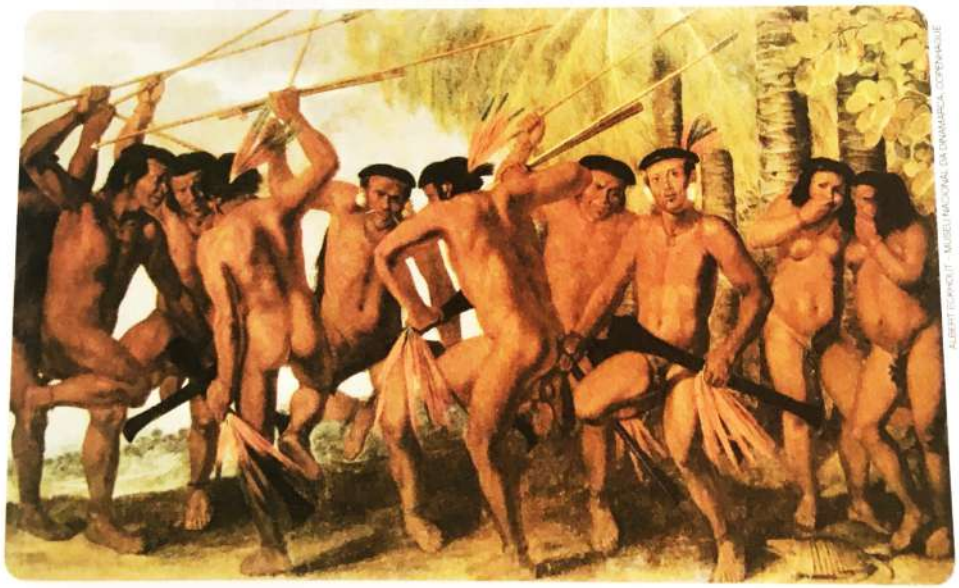
Uma vez estabelecido o governo holandês em Pernambuco, a tarefa de dominar uma nova paisagem geográfica, econômica, social e cultural persistiu. Uma das formas de "domesticar" esse panorama, de melhor conhecê-lo para melhor explorá-lo, foi a contratação de artistas holandeses encarregados de representá-lo em pinturas e mapas.

Os artistas Frans Post e Albert Eckhout chegaram juntos ao Brasil, em 1637, e logo iniciaram seus trabalhos, que resultaram na representação de paisagens e em retratos esplêndidos de nativos. Nessas obras é visível a admiração dos artistas por uma fauna e uma flora que até então desconheciam, e que foram representadas em traços muito fortes. Também fazem parte dessas imagens canaviais, engenhos, escravos africanos e indígenas, ou seja, os gêneros lucrativos e a mão de obra.

Durante sua permanência no Brasil, os holandeses empregaram no trato com as religiões a mesma lógica aplicada no terreno das artes. Majoritariamente protestantes, mas zelosos com os interesses econômicos e políticos, os holandeses perceberam desde cedo que a tolerância religiosa renderia bons frutos ao seu governo. Judeus, cristãos-novos (judeus cristianizados) e católicos desfrutaram de um ambiente de considerável liberdade durante o governo de Nassau.

No entanto, a tolerância religiosa não se deveu a razões humanitárias. Os holandeses eram colonizadores e, assim como os portugueses, queriam fundamentalmente lucrar com seus empreendimentos na América. Para obter ganhos maiores, sabiam que deviam contar com a adesão dos portugueses da terra e com os empréstimos dos judeus. Assim, seja por meio de artistas, seja pelas relações estabelecidas com adeptos de diferentes crenças, os holandeses foram aprendendo a impor seu domínio sobre uma parte do Brasil.

Mulher africana, pintura de Albert Eckhout, 1641. Museu Nacional, Copenhague, Dinamarca.



Dança dos tapuias, pintura de Albert Eckhout, c. 1644. Museu Nacional, Copenhague, Dinamarca. As pinturas de Eckhout e de seu colega, Frans Post, foram os principais registros visuais do Brasil holandês.

O império colonial português · **Capítulo 1** 25

Figura 32 - Fotografia da página 25 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Na página 25 do volume 2, estão presentes duas obras de Eckhout, *Mulher africana*, na parte superior da página à direita, e *A dança dos Tapuias* tomando toda a parte inferior da página. As imagens mostram as referências logo abaixo que trazem o título, ano de produção, autor e onde se encontram. Apesar da preocupação maior com a referência colocada logo

abaixo da reprodução da imagem e facilitando a leitura, os autores a também fazem de maneira incompleta, ignorando a técnica aplicada e as dimensões.

Apresentar as dimensões e demonstrar como aquela obra foi feita, e debater sobre os reais interesses do autor juntos aos alunos é extremamente importante, visto que ambas as obras presentes nessa página têm grandes dimensões, e o observador da pintura tem seu olhar influenciado pelo tamanho de sua construção, e a pespectiva e os detalhes ganham precisão notória. Tivemos acesso à obra *Mulher Negra* que esteve em exposição no MASP na cidade de São Paulo, e suas proporções praticamente reais impressionam o observador, pricipalmente pelo nível de detalhes que a obra apresenta.

Nesse livro didático percebemos como são colocados o índio e o negro na condição do outro, perpetuando a ideia de exótico construída pelos europeus, de certa maneira se apropriando da liguagem eurocêntrica do século XVII. A mulher negra com a criança é colocada sem problematização da sua condição de escrava, não há nenhum comentário da sua indumentária e do porquê ela estaria com aquela criança, deixando os alunos (e consequentemente o professor) fazerem as interpretações, que, na maioria das vezes, utilizam-se do um senso comum construído por décadas. Entendemos, assim, que a história pública advinda da relação com a escola é consequentemente fruto também das produções didáticas que colaboram com a construção do imaginário que as pessoas têm sobre a história.

A obra *Dança dos Tapuias* ganha um grande destaque, ocupando praticamente toda a parte inferior da página do livro, mas novamente não houve preocupação de trabalhar a pintura como uma fonte histórica, ela aparece como uma ilustração, demonstrando como as coisas aconteceram, e a fonte histórica deixa de ser questionada como possibilidade de atividade escolar, e o aluno passa a ser um mero espectador das "provas" que sustentam a narrativa sobre o passado.

Outro elemento que nos salta aos olhos é a maneira como os indígenas são colocados como um grupo uníssono e único, não houve nem a preocupação em distinguir possíveis grupos indígenas étnicos, demosntrando a apropriação do discurso etnocêntrico europeu, que dividia o outro simplesmente como indígenas e negros. Na narrativa histórica do livro há

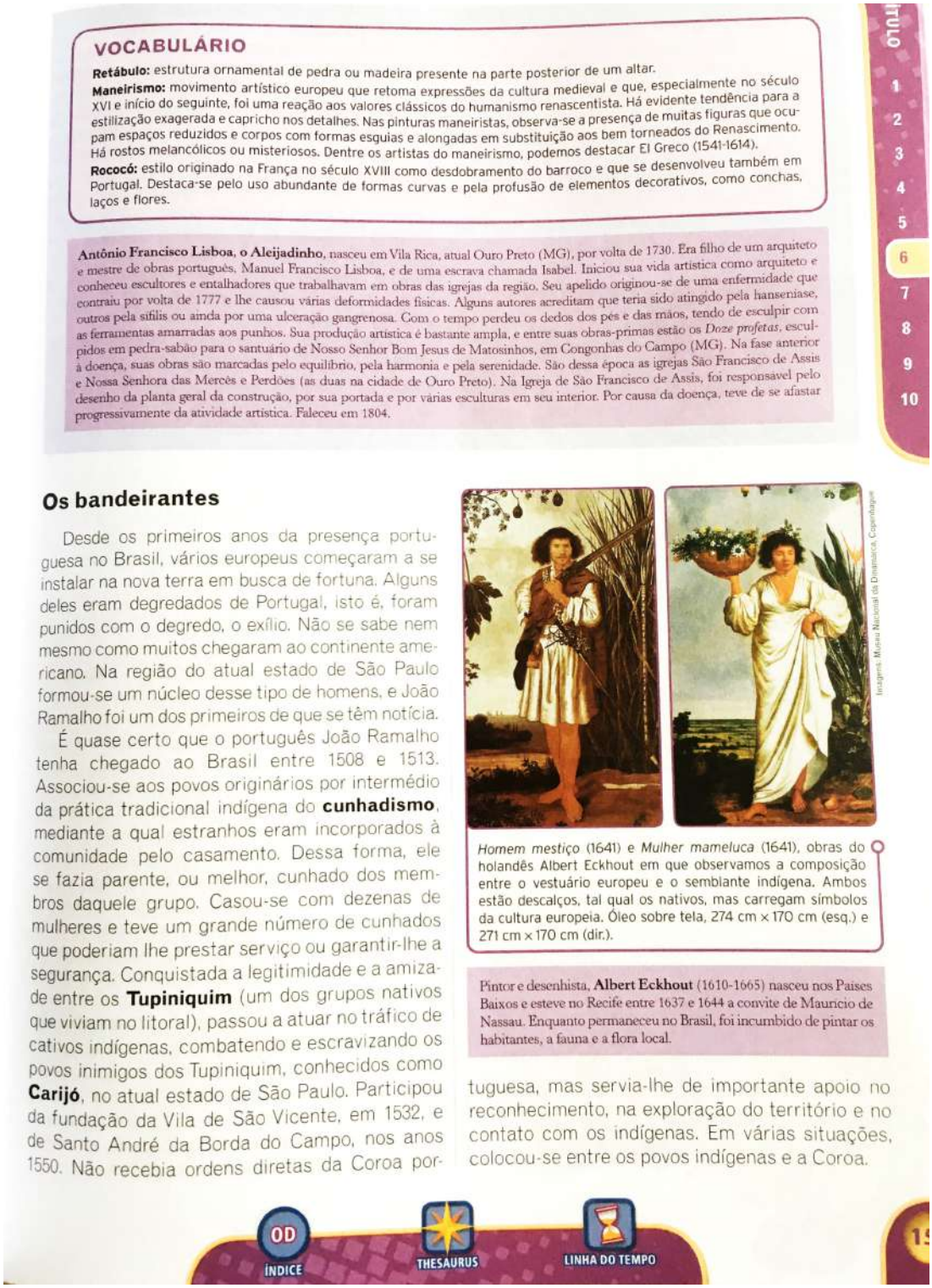
preocupação em destacar a presença dos pintores no Brasil holandês, mesmo que de forma tímida e sem grande detalhamento sobre a vida e trabalho de Post e Eckhout. Os autores desse livro didático destacam:

> (...) Os artistas Frans Post e Albert Eckhout chegaram juntos ao Brasil, em 1637, e logo iniciaram seus trabalhos, que resultaram na representação de paisagens e em retratos esplêndidos de nativos. Nessas obras é visível a admiração dos artistas por uma fauna e uma flora que até então desconheciam, e que foram representada em traços muito forte. Também fazem parte dessas imagens canaviais, engenhos, escravos africanos e indígenas, ou seja, os gêneros lucrativos e a mão de obras. (ALVES; OLIVEIRA, 2013 p. 25)

Os autores não destacam que os pintores da comitiva de Nassau eram contratados por este, a maneira como construíram suas obras nos conduz a pensar que estiveram aqui no Brasil conduzidos por interesses próprios, e, por mais que tenha havido grande produção das representações de paisagens de Post e das naturezas mortas e dos tipos étnicos de Eckhout, eles certamente não o faziam somente por interesses próprios. Essa "admiração dos artistas por uma fauna e uma flora" está associada aos interesses de Nassau em demonstrar, para a Holanda, que seu empreendimento seria vantajoso e que os judeus, que eram grandes financiadores, teriam liberdade de culto num lugar repleto de belezas naturais.

O texto colabora com uma visão romantizada dos pintores da Renascença, visão essa que de estariam somente preocupados com os elementos estéticos e com a precisão técnica de obras cujos temas e intenções dependiam somente do artista, ignorando todo o contexto político e econômico na qual estavam envolvidos.

O livro *Conexões com a História*, volume 1, do autor Roberto Catelli, da Editora AJS, tem o código 27517COL06 estando presente na página 29 do catálogo PNLD de 2015.



VOCABULÁRIO

Retábulo: estrutura ornamental de pedra ou madeira presente na parte posterior de um altar.

Maneirismo: movimento artístico europeu que retoma expressões da cultura medieval e que, especialmente no século XVI e início do seguinte, foi uma reação aos valores clássicos do humanismo renascentista. Há evidente tendência para a estilização exagerada e capricho nos detalhes. Nas pinturas maneiristas, observa-se a presença de muitas figuras que ocupam espaços reduzidos e corpos com formas esguias e alongadas em substituição aos bem torneados do Renascimento. Há rostos melancólicos ou misteriosos. Dentre os artistas do maneirismo, podemos destacar El Greco (1541-1614).

Rococó: estilo originado na França no século XVIII como desdobramento do barroco e que se desenvolveu também em Portugal. Destaca-se pelo uso abundante de formas curvas e pela profusão de elementos decorativos, como conchas, laços e flores.

Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, nasceu em Vila Rica, atual Ouro Preto (MG), por volta de 1730. Era filho de um arquiteto e mestre de obras português, Manuel Francisco Lisboa, e de uma escrava chamada Isabel. Iniciou sua vida artística como arquiteto e conheceu escultores e entalhadores que trabalhavam em obras das igrejas da região. Seu apelido originou-se de uma enfermidade que contraiu por volta de 1777 e lhe causou várias deformidades físicas. Alguns autores acreditam que teria sido atingido pela hanseníase, outros pela sífilis ou ainda por uma ulceração gangrenosa. Com o tempo perdeu os dedos dos pés e das mãos, tendo de esculpir com as ferramentas amarradas aos punhos. Sua produção artística é bastante ampla, e entre suas obras-primas estão os *Doze profetas*, esculpidos em pedra-sabão para o santuário de Nosso Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo (MG). Na fase anterior à doença, suas obras são marcadas pelo equilíbrio, pela harmonia e pela serenidade. São dessa época as igrejas São Francisco de Assis e Nossa Senhora das Mercês e Perdões (as duas na cidade de Ouro Preto). Na Igreja de São Francisco de Assis, foi responsável pelo desenho da planta geral da construção, por sua portada e por várias esculturas em seu interior. Por causa da doença, teve de se afastar progressivamente da atividade artística. Faleceu em 1804.

Os bandeirantes

Desde os primeiros anos da presença portuguesa no Brasil, vários europeus começaram a se instalar na nova terra em busca de fortuna. Alguns deles eram degredados de Portugal, isto é, foram punidos com o degredo, o exílio. Não se sabe nem mesmo como muitos chegaram ao continente americano. Na região do atual estado de São Paulo formou-se um núcleo desse tipo de homens, e João Ramalho foi um dos primeiros de que se têm notícia.

É quase certo que o português João Ramalho tenha chegado ao Brasil entre 1508 e 1513. Associou-se aos povos originários por intermédio da prática tradicional indígena do **cunhadismo**, mediante a qual estranhos eram incorporados à comunidade pelo casamento. Dessa forma, ele se fazia parente, ou melhor, cunhado dos membros daquele grupo. Casou-se com dezenas de mulheres e teve um grande número de cunhados que poderiam lhe prestar serviço ou garantir-lhe a segurança. Conquistada a legitimidade e a amizade entre os **Tupiniquim** (um dos grupos nativos que viviam no litoral), passou a atuar no tráfico de cativos indígenas, combatendo e escravizando os povos inimigos dos Tupiniquim, conhecidos como **Carijó**, no atual estado de São Paulo. Participou da fundação da Vila de São Vicente, em 1532, e de Santo André da Borda do Campo, nos anos 1550. Não recebia ordens diretas da Coroa portuguesa, mas servia-lhe de importante apoio no reconhecimento, na exploração do território e no contato com os indígenas. Em várias situações, colocou-se entre os povos indígenas e a Coroa.

Imagens: Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague

Homem mestiço (1641) e *Mulher mameluca* (1641), obras do holandês Albert Eckhout em que observamos a composição entre o vestuário europeu e o semblante indígena. Ambos estão descalços, tal qual os nativos, mas carregam símbolos da cultura europeia. Óleo sobre tela, 274 cm × 170 cm (esq.) e 271 cm × 170 cm (dir.).

Pintor e desenhista, **Albert Eckhout** (1610-1665) nasceu nos Países Baixos e esteve no Recife entre 1637 e 1644 a convite de Maurício de Nassau. Enquanto permaneceu no Brasil, foi incumbido de pintar os habitantes, a fauna e a flora local.

ÍNDICE THESAURUS LINHA DO TEMPO

Figura 33 - Fotografia da página 157 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

O que nos chama a atenção nesse livro é a discussão que, em todos os outros, acontecia no volume 2, ou seja, na segunda série do ensino médio. Nesse livro aparece no volume 1, colocando esse debate no final do livro ainda na primeira série do ensino médio. Sobre a ocupação holandesa no nordeste do século XVII, o livro traz apenas mapas e algumas pinturas de

Post mostrando os engenhos. As pinturas de Eckhout estão presentes na parte narrativa do texto sobre o Brasil colônia, no debate sobre a sociedade, e, num momento que destaca os bandeirantes, novamente temos a imagem funcionando como prova da argumentação da narrativa do texto. Ao lado, temos um texto sobre os bandeirantes, que eram, na sua grande maioria, mestiços e colaboravam com a miscigenação, sendo assim, o livro conduz o pensamento para uma construção mental sobre quem seriam esses bandeirantes. Na sequência temos novamente a imagem como ilustração da narrativa, como uma prova da argumentação textual.

As imagens são trazidas novamente num box, desconectadas do texto, e as referências da imagem são mescladas com uma breve análise:

> Homem mestiço (1641) e Mulher mameluca (1641), obras do holandês Albert Eckhout em que observamos a composição entre vestuário europeu e o semblante indígena. Ambos estão desclaços, tal qual os nativos, mas carregam símbolos da cultuta europei. Óleo sobre tela, 274cm X170cm (esq.) e 271cm x 170cm (dir) (CATELLI, 2013 p. 157).

Apesar de esse livro trazer as dimensões das obras, elas aparecem no final, como se fosse algo legal e obrigatório (assim como identificamos em outros livros didáticos). O andar descalço é destacado como algo que foge à civilidade, enquanto a simbologia europeia está presente nas vestimentas e adereços dos personagens. Em nossa ótica, o livro comete um grave erro ao caracterizar os bandeirantes como os personagens de Eckhout, sendo que os tipos presentes na pintura do artista holandês estavam relacionados às práticas de convivência na colonização holandesa em Pernambuco e estariam muito longe do que seria um bandeirante paulista dessa época. O autor ainda tenta fazer uma breve biografia de Eckhout:

> Pintor e desenhista, **Albert Eckhout** (1610-1665) nasceu nos Países Baixos e esteve no Recife entre 1637 e 1644 a convite de Maurício de Nassau. Enquanto permaneceu no Brasil, foi incumbido de pintar os habitantes, a fauna e a flora local. (Op. Cit., 2013 p. 157 grifo do autor).

O Guia PNLD 2015, na análise sobre a obra, aponta que o livro didático acerta ao trabalhar bem com os documentos, tanto escritos quanto

visuais, e destaca ainda que a maneira como são colocados esses documentos nesse livro didático promove um aprendizado histórico significativo, pois possibilita que o professor expanda suas propostas, inclusive com relações interdisciplinares:

> Ao apresentar a estrutura da coleção, constam orientações gerais para que o professor utilize os diversos documentos escritos e visuais como fontes de aprendizagem histórica significativa. As seções são descritas com informações que facilitam o desenvolvimento do trabalho do professor no uso da obra e na exploração das suas propostas. Há algumas sugestões para o trabalho interdisciplinar (...) (BRASIL, 2014 p. 31)

Obviamente não fizemos uma análise completa no livro didático por não ser nosso objeto de pesquisa, mas, no que diz respeito ao nosso recorte, o livro não cumpre tais quesitos e ainda promove uma confusão conceitual ao associar as produções de Eckhout ao bandeirantismo. Entendemos que o autor tentou fugir da figura idealizada dos bandeirantes, como, por exemplo, a construção de Domingos Jorge Velho de Benedito Calixto, que tem uma idealização pertinente aos paulistas do final século XIX que o retrataram.

Tal questão poderia ser trabalhada em sala de aula, descrevendo a origem e condições de vida dos bandeirantes paulistas e como foram retratados posteriormente, inclusive questionando os interesses dessas representações durante o segundo reinado e início da república. Acreditamos que muitas vezes os autores fogem de análises como essa que propomos aqui, pois isso reflete em quebrar uma narrativa linear e cronológica, que é usualmente presente nesses livros e é algo que, na maioria das vezes, agrada os professores em sala de aula, e estes são os responsáveis na escolha dos títulos para as escolas.

O livro *História - Das cavernas ao terceiro milênio*, volume 2, das autoras Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mata, da Editora Moderna, tem o código 27642COL06 estando presente na página 118 do catálogo PNLD de 2015.

A pintura de Eckhout e a cartografia de Marcgraf

Com uma pintura de características naturalistas, descritivas e paisagísticas, Albert Eckhout (c. 1610-1666) nos deixou valiosos registros da visão europeia do Novo Mundo e dos tipos humanos do Nordeste colonial.

O artista retratou naturezas-mortas, com frutas e vegetais cultivados em solos brasileiros, desenhou plantas e animais nativos e pintou grandes telas representando os habitantes da colônia. Nessas telas, Eckhout expressou a classificação europeia de povos civilizados, relativamente civilizados e completamente selvagens. Logicamente, nessa escala evolutiva, os europeus estavam no topo da civilização. Assim, quanto mais próximos dos europeus estivessem os outros povos, mais civilizados eles seriam.

Entre as obras mais conhecidas de Eckhout estão *Mulher mameluca*, *Mulher Tapuia*, *Mulher Tupinambá* e *Índia Tupi*.

Georg Marcgraf (1610-1644), por sua vez, trabalhou como astrônomo e cartógrafo no Brasil holandês. O cientista instalou o primeiro observatório astronômico da colônia, em Recife, realizando diversos estudos sobre as eclipses; catalogou diferentes espécies de animais e vegetais; e realizou diversos estudos geográficos e hidrográficos do Nordeste colonial que resultaram em detalhados mapas da região.

Os mapas de Marcgraf mostravam as regiões conquistadas pelos holandeses, a localização dos nativos e dos engenhos, os acidentes geográficos, os principais caminhos, os rios e as lagoas, as fazendas de gado, alguns frutos e animais da região, cenas de batalhas entre europeus e índios etc. Eles eram tão precisos que continuaram sendo utilizados nos séculos seguintes. A principal obra de Georg Marcgraf, realizada em conjunto com o médico e naturalista Willem Piso, é *Historia Naturalis Brasiliae*, de 1648.

Conectando com a Arte

Mulher mameluca, pintura de Albert Eckhout, 1641. Museu Nacional, Copenhague. Considerando a classificação evolutiva que os europeus faziam dos povos, que ia dos selvagens aos plenamente civilizados, em que estágio a mulher mameluca se encaixaria?

Objeto educacional digital
• *A pintura naturalista de Eckhout*

Orientações para o professor no livro digital

Nessa visão eurocêntrica, traduzida nas pinturas de Eckhout, a mulher mameluca seria a representação de um povo a caminho da civilização. Ela usa roupas, não está associada à prática da antropofagia, o cenário do entorno sugere o cultivo de flores e um artesanato mais sofisticado, ou seja, características que aproximam esse povo do que os europeus, espelhados em si próprios, consideravam o modelo de civilização.

A Insurreição Pernambucana

Em 1640, Portugal libertou-se do domínio espanhol e assinou uma trégua com os holandeses na Europa. Nassau, entretanto, continuou sua campanha militar, com a conquista de Sergipe e a invasão do Maranhão. No outro lado do Atlântico, os holandeses conquistaram, em 1641, Luanda e outras localidades angolanas.

No início de 1644, choques entre Nassau e a direção da Companhia das Índias Ocidentais resultaram na demissão do governador e no seu retorno à Europa. Esse episódio encerrou o período da expansão holandesa no Brasil. Ao mesmo tempo, iniciou-se a chamada **Insurreição Pernambucana**, que levaria à rendição e à retirada dos holandeses em 1654.

De início, a insurreição contra os holandeses não teve apoio da Coroa portuguesa. Envolvido na guerra de restauração contra a Espanha, o novo rei, D. João IV, estava disposto a manter a trégua que reconhecia o domínio holandês em partes da África e da América portuguesas.

Nesse período, porém, o açúcar brasileiro enfrentou dificuldades devido à queda dos preços no mercado europeu e à diminuição da safra. Tal conjuntura abalou as relações da Companhia das Índias Ocidentais com os senhores de engenho. De um lado, estavam os produtores, pressionados pela cobrança das dívidas atrasadas; de outro, estavam os credores, exigindo receber a qualquer custo. Nesse contexto, eclodiu em junho de 1645 a insurreição, motivada pelos interesses dos proprietários.

Figura 34 - Fotografia da página 157 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Na página 50, encontramos uma reprodução da pintura *Mulher mameluca*, e ao lado direito da imagem temos um texto intitulado "A pintura de Eckhout e a cartografia de Marcgraf"; logo abaixo, uma espécie de pequeno box que propõe uma conexão com o debate de arte logo após referência à obra com autoria, ano de produção e local onde se encontra, deixando de lado informações como técnica aplicada e dimensões da obra. Na sequência é

realizada uma espécie de atividade tomando a obra como fonte na qual podemos ler: "Considerando a classficaçnao evolutiva que os europeus faziam dos povos, que ia dos selvagens aos plenamente civilizados, em qual estágio a mulher mameluca se encaixaria?."

Vale ressaltar um texto, na cor magenta, que é exclusiva para a edição do professor, o qual traz a seguinte orientação, fazendo referência à atividade digital acima:

> Nessa visão eurocêntrica, traduzida nas pinturas de Eckhout, a mulher mameluca seria a representação de um povo a caminho da civilização. Ela usa roupas, não está associada à prática da antropofagia, o cenário do entorno sugere o cultivo de flores e um artesanato mais sofisticado, ou seja, características que aproximam esse povo do que os europeus em si próprios consideravam o modelo de civilização. (BRAICK; MOTA, 2013 p. 50).

O livro tem uma proposta muito interessante, e na mesma página foi possível elencar diversas formas de observar o conteúdo. Na nossa experiência docente da educação básica, cremos que seria possível desenvolver atividades e debates dessas fontes durante uma aula toda. Surpreendemo-nos pela análise proposta aos alunos, bem como com o direcionamento que as autoras dão para os professores. A leitura da imagem é bem próxima à que propomos nesta tese, demonstrando que se trata de um livro atualizado com as visões presentes na academia.

Tentamos acessar o conteúdo digital do livro, para entendermos melhor como se daria essa organização dos elementos digitais e quais ferramentas estariam disponíveis aos professores e alunos, infelizmente o conteúdo não estava presente para o número de série que estava nas primeiras páginas, talvez pelo fato de ser um livro de consulta para os professores, mas que na nossa opinião deveria dispor de todas as possibilidades para que os professores conhecessem todas as formas de trabalho e usabilidades dessa plataforma.

Alain Choppin (2004), ao entender o livro didático como peça fundamental do processo de ensino aprendizagem, estabelece quatro funções principais que tais publicações acabam assumindo: *Referencial*, que, de acordo com Choppin, trata-se da responsabilidade que o livro tem de seguir uma programação curricular, sendo o principal suporte dos conteúdos educativos que são entendidos como aqueles que deveriam ser repassados para as

gerações; *Intrumental*, nesse caso, o livro, além de informar sobre um conteúdo, precisa trazer métodos para a resolução de problemas e para uma aprendizagem significativa; *Ideológica e Cultural*, trata-se de um vetor de transmissão de elementos que fazem parte da cultura de um povo como a língua e práticas que acabam por compor a identidade e reconhecimento daquele grupos; e, por fim, a função *Documental*, que é a presença de documentos diversos que buscam o desenvolvimento do senso crítico dos alunos (CHOPPIN, 2004 p.553).

Essa publicação conseguiu trabalhar a imagem de maneira que esta foge da mera ilustração, e ainda propõe uma análise rica, pois não fica restrita apenas ao entendimento daquela imagem, mas sim debate o imaginário sobre ser civilizado no Brasil colônia. O texto presente na parte superior direita dialoga com a imagem e com a atividade, deixando o debate amarrado ao conteúdo trabalhado nesse capítulo.

Ficam nítidos aspectos elencados por Choppin, principalmente o instrumental, que faz o aluno perceber que ser civilizado num mundo eurocêntrico era de se aproximar desse aluno, e que acabamos por herdar tal visão e enxergar como exóticas as produções de Eckhout. O documental faz os alunos se questionarem sobre o porquê de aquelas obras serem realizadas e quais as intenções dos holandeses em construí-las. Talvez, teria sido mais interessante colocar outras imagens de Eckhout e debater como a civilidade é enxergada de maneira distinta.

O texto, ao lado direito, "A pintura de Eckhout e a cartografia de Marcgraf", é dos elementos importantes pois, ao apresentar esses dois personagens da invasão holandesa no Brasil, acaba por destacar um projeto de conquista e colonização, deixando de lado aquela narrativa distante e impessoal que atribui todos os feitos especificamente a Nassau. Eckhout e Marcgraf emergem como intelectuais e pessoas que foram responsáveis por fazer representações do Novo Mundo e que havia toda uma estratégia para isso. Destacamos aqui a narrativa que o livro didático faz sobre Albert Eckhout:

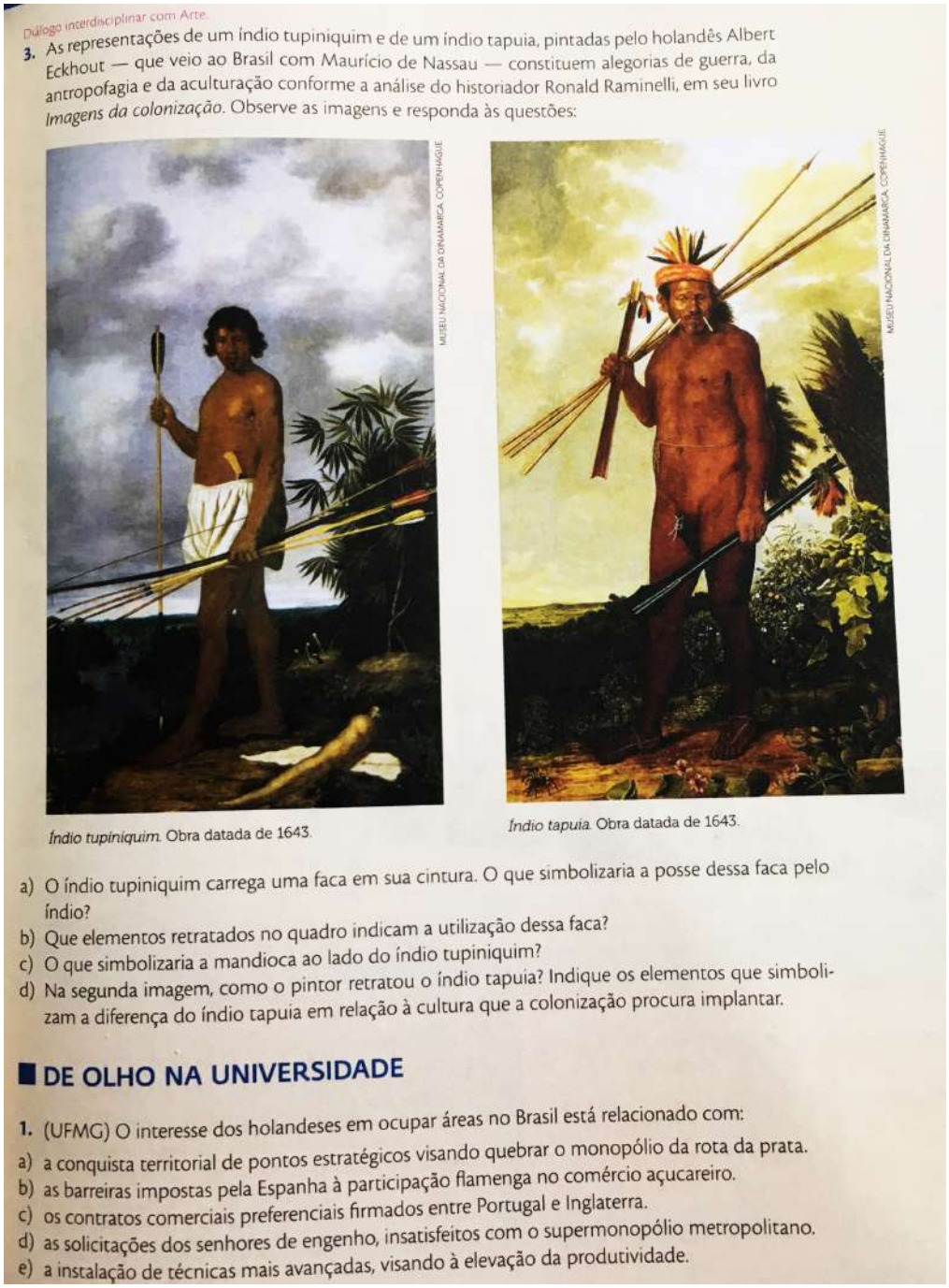
> Com a pintura de características naturalistas, descritivas e paisagisticas, Albert Eckhout (c.1610-1666) nos deixou valiosos registros da visão europeia do Novo Mundo e dos tipos humanos do Nordeste colonial.
>
> O artista retratou naturezas-mortas, com frutas e vegetais

> cultivados em solos brasileiros, desenhou plantas e animais nativos e pintou grandes telas representando os habitantes da colônia. Nessas telas, Eckhout expressou a classificação europeia de povos civilizados, relativamente civilizados e completamente selvagens. Logicamente, nessa escala evolutiva, os europeus estavam no topo da civilização. Assim, quanto mais próximo dos europeus estivessem os outros povos, mais civilizados eles seriam.
>
> Entre as obras mais cohecidade de Eckhout estnao Mulher mameluca, Mulher Tapuia, Mulher Tupinambá e Índia Tupi. Op. Cit, 2013 p. 50).

O livro *História Global - Brasil e Geral*, volume 2, do autor Gilberto Cotrim, da Editora Saraiva e tem o código 27567COL06 estando presente na página 68 do catálogo PNLD de 2015. Trata-se de um livro de autor bem tradicional da área de história, sendo muitas vezes escolhido pelos professores por estes estarem acostumados com a organização do livro e suas atividades, inclusive procuramos saber o quanto desse livro foi vendido para as escolas, mas infelizmente os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação são em relação ao número de vendas por editora e não por título.

Esse livro já foi objeto de pesquisa de vários pesquisadores que através de múltiplos olhares buscaram entender como o livro trabalhava o tema de suas pesquisas com os alunos de ensino médio. Entre várias pesquisas a que tivemos acesso, destacamos algumas como *O ensino de História da América na educação básica: reflexões a partir de livros didáticos e obras utilizadas em escolas públicas no Oeste do Paraná*, de Paulo José Koling (2008), nessa pesquisa o autor verifica a presença de debate sobre descobrimento ou conquista e destaca que o livro, numa edição de 2005, peca em questões simples de antropologia em relação ao outro.

Na pesquisa *Escravidão e Negros em livros didáticos de História*, de Olgário Paulo Vogt e Meline de Barros Brum (2016), os autores identificam, numa edição desse livro de 2010, que os negros ganham destaque somente quando o assunto é escravidão, deixando de lado a presença negra em outros momentos da história. Escolhemos destacar essas duas pesquisas pois elas dialogam com a produção de Eckhout por se preocupar em mostrar o outro para a sociedade europeia, bem como com a representação negra, como já destacamos no capítulo anterior.



Diálogo interdisciplinar com Arte.

3. As representações de um índio tupiniquim e de um índio tapuia, pintadas pelo holandês Albert Eckhout — que veio ao Brasil com Maurício de Nassau — constituem alegorias de guerra, da antropofagia e da aculturação conforme a análise do historiador Ronald Raminelli, em seu livro *Imagens da colonização*. Observe as imagens e responda às questões:

MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Índio tupiniquim. Obra datada de 1643.

MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Índio tapuia. Obra datada de 1643.

a) O índio tupiniquim carrega uma faca em sua cintura. O que simbolizaria a posse dessa faca pelo índio?
b) Que elementos retratados no quadro indicam a utilização dessa faca?
c) O que simbolizaria a mandioca ao lado do índio tupiniquim?
d) Na segunda imagem, como o pintor retratou o índio tapuia? Indique os elementos que simbolizam a diferença do índio tapuia em relação à cultura que a colonização procura implantar.

DE OLHO NA UNIVERSIDADE

1. (UFMG) O interesse dos holandeses em ocupar áreas no Brasil está relacionado com:

a) a conquista territorial de pontos estratégicos visando quebrar o monopólio da rota da prata.
b) as barreiras impostas pela Espanha à participação flamenga no comércio açucareiro.
c) os contratos comerciais preferenciais firmados entre Portugal e Inglaterra.
d) as solicitações dos senhores de engenho, insatisfeitos com o supermonopólio metropolitano.
e) a instalação de técnicas mais avançadas, visando à elevação da produtividade.

Figura 35 - Fotografia da página 61 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

As únicas imagens de Eckhout que estão presentes no livro estão no capítulo 5, página 61. Trata-se de uma atividade de análise de fonte. Logo acima, nessa versão do professor a que tivemos acesso, há uma inscrição em magenta dizendo "Diálogo interdisciplinar com Arte", sem maiories comentários para os professores.

Logo abaixo temos o enunciado do exercício que apresenta que as duas imagens abaixo representam alegorias de guerra, da antropofagia

e da aculturação e ainda faz referência ao historiador Ronald Raminelli que estuda os aspectos da colonização. Logo na parte inferior temos duas reproduções das obras de Eckout, *Indío tupiniquim* e Índio Tapuia, não há referência das dimensões da obras, técnica aplicada e onde se encontram as originais. Na sequência temos quatro perguntas organizadas por letras: “a) O índio tupiniquim carrega uma faca em sua cintura. O que simboliza a posse dessa faca pelo índio?; b) Que elementos retratados no quadro indicam a utilização dessa faca?; c) O que simbolizaria a mandioca ao lado do índio tupiniquim?; e d) Na segunda imagem, como o pintor retratou o índio tapuia? Indique os elementos que simbolizam a diferença do índio em relação à cultura que a colonização procurava implantar”.

Fomos analisar nas páginas iniciais e finais, nas quais geralmente se encontram algumas orientações para os professores em relação às atividades, e percebemos que não está presente mais nenhuma orientação sobre essa atividade. Observamos que esta é interessante e novamente busca o debate sobre a civilidade, de acordo com a perspectiva europeia. No caso desse livro específico, é interessante como houve preocupação em dialogar com as obras, propondo um tema para ser comparado entre as duas obras do mesmo autor e promovendo uma análise rica sobre o que se entendia como civilizado.

Entretanto, o livro comete um erro elementar, deixando a atividade sem cumprir sua função por não orientar os alunos e muito menos os professores. O enunciado aos alunos é complexo, pois não cita nada em relação à ideia de civilidade, tentando dizer indiretamente àqueles o que pretende em relação às imagens.

As páginas com cores amarelas e destacadas de azul, nas partes inferior e superior, revelam que se trata de uma seção especial do livro, ou seja, ao observarmos a narrativa histórica presente no livro, encontramos um texto tradicional, calcado na imagem de Nassau dentro daquilo que comumente denominamos de causas e consequências. A atividade está desconectada, faz parte da parte final do capítulo e muito possivelmente seria ignorada pelo professor que precisa dar conta dos conteúdos que correspondem àquela série. O Guia PNLD destaca a seção diálogo interdisciplinar, apontando como "Importante para a construção do

conhecimento histórico":

> A coleção apresenta conjunto diversificado de imagens com adequadas pos- sibilidades de leitura e interpretação. Sugere-se que essas potencialidades sejam exploradas e ampliadas, enfatizando-se a condição das imagens como fontes importantes para a construção do conhecimento histórico. Professor, as atividades *Diálogo Interdisciplinar* e principalmente os *Projetos de ação interdisciplinar* têm potencial para serem ações comuns, partilhadas por professores de diferentes disciplinas. (BRASIL, 2014 p. 72)

A ideia de trabalhar a imagem como fonte é válida, mas se faz necessária também uma orientação mais bem estruturada para o professor, pois é preciso ressaltar a multiplicidade de profissionais que trabalharão com esse livro, aqueles que tiveram sua formação há décadas, aqueles que fizeram as licenciaturas curtas, os jovens recém-formados e até mesmo aqueles que não são formados em história, mas que, pela falta de um profissional com formação na área, acabam assumindo as aulas. Sobre a proposta pedagógica, o guia ainda destaca a possibilidade de integração de diferentes conteúdos e o desenvolvimento de reflexões abrangentes:

> Quanto à proposta pedagógica, a coleção traz atividades, imagens e textos complementares que contribuem para o desenvolvimento de reflexões abrangentes sobre os temas abordados. (...)A coleção apresenta possibilidades de trabalho interdisciplinar e de integração de diferentes conteúdos da História com outras disciplinas de sua área ou de outras áreas do conhecimento, propostas, principalmente, nas atividades *Diálogo interdisciplinar* e *Vivenciar e Refletir*. (Op. Cit, 2014 p. 71)

Percebemos que tais elementos presentes no livro didático revelam aquele aspecto que citamos há pouco sobre um *checklist* de elementos adaptados nas coleções antigas, que garantiriam a aprovação e a inclusão dessas obras no Guia PNLD e, que, nesse caso, colaboram para a construção de uma imagem do exótico sobre o outro, não fazendo análises orientadas e caindo numa história pública simplória que se restringe ao senso comum.

A narrativa histórica escolar vem se transformando num tema importante de pesquisa, e Topolski (2004) é desses pesquisadores que observa a relação do ensino de história e as narrativas históricas. Segundo o autor, as narrativas presentes nos livros didáticos, e aquelas realizadas pelos professores, têm um sistema e um conteúdo que são resultantes de diferentes concepções intelectuias e sociais e ainda existem três estruturas nas narrativas históricas que seriam "Nível superficial ou informativo-lógico gramatical; o nível

persuasivo ou retórico; e o nível teórico-ideológico ou de controle” (TOPOLSKI, 2004 p. 105).

Dessa maneira, entendemos que esse livro destaca principalmente uma narrativa de primeiro nível, de acordo com Topolski, pois o texto principal é basicamente informativo, colocando uma sequência narrativa que se baseia na "evolução" dos acontecimentos. A editoração dos livros apresenta essa dissociação do debate em seções e *boxes* como algo moderno e atualizado, com até certo grau de organização, mas, pelo que percebemos, trata-se de uma forma de "renovar" publicações antigas, introduzindo textos, imagens e atividades desconectadas com a narrativa dos livros didáticos.

O livro *Nova História integrada*, volume 2, dos autores João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira e Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, da Editora Companhia da Escola, tem o código 2759COL06 estando presente na página 89 do catálogo PNLD de 2015. Trata-se de um livro com uma boa diagramação que possivelmente conquistaria a preferência de muitos professores.

Um dos elementos que chama a atenção é a quantidade de exercícios após cada capítulo, havendo divisões para os exercícios como atividades de sala, atividades em grupos com proposta de seminários e atividades para casa. Inclusive, uma das nossas percepcões foi que os livros didáticos trazem atualmente muito mais atividades para se realizar em sala de aula do que direcionadas para a casa, possivelmente um dos reflexos da política de algumas escolas de deixar os livros na biblioteca, sendo estes utilizados somente durante as aulas, o que garantiria a posse deles para todos os alunos.

Mas Nassau é lembrado, sobretudo, pelo seu patrocínio às artes e ciências. Trouxe consigo, remunerando-os do próprio bolso, Albert Eckhout e Frans Post, que, juntamente, com Zacharias Wagener, pintaram, pela primeira vez, a paisagem brasileira e os tipos humanos que a povoavam. Ele não resistiu, em especial, ao seu gosto pela arquitetura, pela jardinagem e pelo planejamento urbano. Nassau viria a perder a ilusão de que o governo de uma companhia de comércio pudesse reconciliar definitivamente o domínio holandês com os luso-brasileiros, que encaravam invariavelmente suas relações com os neerlandeses sob as lentes de uma incompatibilidade radical – cultural – resistindo tenazmente por preservar a fé católica, o sentimento nacional português e a fidelidade monárquica, diante da convivência com hereges, estrangeiros, gente com costumes devassos e homens sem reis, pois as províncias dos Países Baixos viviam sob regime republicano.

Enquanto Recife se especializou na atividade administrativa e comercial, em que predominavam o funcionário e o negociante estrangeiro, o campo, palco da atividade agrícola e fabril, tornou-se o local mais sagrado e inviolável da pureza e do casticismo lusitanos.

É comum se atribuir à restauração pernambucana uma das primeiras manifestações de nacionalismo brasileiro. Mas isso é um equívoco, já que o fato foi antes de tudo uma reação de consciência portuguesa dos colonos do Nordeste, reativada pela presença estrangeira de hereges e pela recente independência readquirida pelo reino perante a Castela. Só a partir da restauração do trono português é que se passou a interpretar o episódio de modo diferente, e assim mesmo não em termos de sentimento nacional, mas local."

(MELLO, Evaldo Cabral de. Um herege no poder. *Revista Nossa História*. Ano 1 n. 8, 2004. p. 61-65. Adaptado.)

Atividades

1) Como o historiador Evaldo Cabral de Mello caracteriza a passagem holandesa pelo Brasil, do ponto de vista artístico e social?

2) Os "pintores de Nassau" foram os primeiros, não só no Brasil, mas em todas as colônias americanas, a ousarem temas de caráter não religioso. Com base nas obras de Post e Eckhout que existem em seu livro, responda: quais temas eram retratados por esses artistas?

3) Nassau enviou uma série de presentes para a Corte do rei Luís XIV, da França, tentando estabelecer alianças. Entre os presentes estavam pinturas de seus artistas. Elas agradaram tanto que a manufatura Gobelins de tapeçaria, órgão oficial do governo francês para a criação de tapetes de luxo, fez cartões a partir das imagens enviadas do Brasil que seriam reproduzidos até o século XVIII. As duas ilustrações abaixo são exemplos da tapeçaria Gobelins feitos entre 1690 e 1730.

Descreva-os. Agora responda: por que, na sua opinião, essa tapeçaria contribuiu para difundir uma imagem de bom selvagem associada aos indígenas e uma imagem de exotismo ao Brasil?

Tapeçaria Gobelins, "Antigas Índias", 321 x 214 cm, 1690 – 1730. Museu do Mobiliário Nacional, Paris, França

França, Paris, 1690 - 1730 - Lã e seda -321X214 cm

Tapeçarias Gobelins, "Antigas Índias", 326 x 580 cm, 1690 – 1730. Museu do Mobiliário Nacional, Paris, França

França, Paris, 1690 - 1730 - Lã e seda – 326X580 cm

Figura 36 - Fotografia da página 51 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Na página 51, temos uma atividade que mescla um texto acadêmico adaptado de Evaldo Cabral de Mello com duas imagens da reprodução da tapeçaria de Gobelins, que no século XVII realizou essas obras inspirado na pintura de Eckhout[69], na sequência faz a proposta de três

[69] Sobre o assunto indicamos a leitura da pesquisa: TEIXEIRA, Dante Martins. Os quadros de aves tropicais do Castelo de Hoflössnitz na Saxônia e Albert Eckhout (ca. 1610-1666), artista do Brasil Holandês. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 49, p. 67-141, 2009.

questões discursivas que cobram do aluno a interpretação do texto, das imagens e propõem um diálogo entre eles. Destacamos a parte do texto em que Mello, citado pelo livro didático, aponta as transformações em relação às artes e às ciências:

> (...) Mas Nassau é lembrado, sobretudo, pelo seu patrocínio às artes e ciências. Trouxe consigo, remunerando-os do próprio bolso, Albert Eckhout e Frans Post, que juntamente, com Zacharias Wagener, pintaram, pela primeira vez, a apsiagem brasileira local e os tipos humanos que a povoavam. Ele não resistiu, em especial, ao seu gosto pela arquitetura, pela jardinagem e pelo planejamento urbano (MELLO, 2004 p. 61-65 Apud FERREIRA; FERNANDES, 2013 p. 51)

A primeira pergunta "Como o historiador Evaldo Cabral de Mello caracteriza a passagem holandesa pelo Brasil, do ponto de vista artístico e social?" é uma pergunta incial, não simples, mas que cobra do aluno uma retomada da leitura do texto. Com os subsídios dados pela citação de Mello, é possível responder à questão.

Já a segunda questão "Os 'pintores de Nassau' foram os primeiros, não só no Brasil, mas em todas as colônias americanas, a ousarem temas de caráter não religioso. Com base nas obras de Post e Eckhout que existem seu livro, responda: quais temas eram retratados por esses artistas?", encontramos um erro que vai além das questões conceituais, teóricas e pedagógicas pois, ao analisarmos o livro, não encontramos imagens de Post e Eckhout, somente há a referência do texto e menção nos exercícios. E, mesmo que houvesse as imagens, seria interessante que o livro as disponibilizasse nas próximas páginas para facilitar a dinâmica do exercício ou pelo menos indicar em quais páginas se poderiam encontrar as imagens.

Acreditamos que o que acabou acontecendo foi uma questão de editoração, possivelmente envolvendo a licença de imagens, havendo, assim, o corte das imagens, mas acabou-se deixando de lado a referência no exercício. O último exercício é o mais complexo:

> Nassau enviou uma série de presentes para a corte do rei Luís XVI, da França, tentando estabelecer alianças. Entre os presentes estavam pinturas de seus artistas. Elas agradaram tanto que a manufatura Gobelins de tapeçaria, orgão oficial do governo francês para a criação de tapetes de luxo, fez cartões a partir das imagens enviadas do Brasil que seriam reproduzidos até o século XVIII. As duas ilustrações abaixo são exemplos da tapeçaria Gobelins feitos entre 1690 e 1730.
> Descreva-os. Agora responda: por que, na sua opinião, essa tapeçaria contribuiu para difundir uma imagem de bom selvagem associada aos indígenas e uma imagem de exotismo ao Brasil?

Essa última proposta de atividade é muito rica e se articula diretamente com nossa pesquisa pois, além de trazer um debate sobre a produção artística no Brasil holandês, aborda também os aspectos sobre a construção do exótico a partir das produções de Eckhout (mesmo sem citá-las no livro). A produção dessa tapeçaria é uma clara demonstração de como as imagens do Novo Mundo saltaram os olhos dos europeu e esse exótico passou a ser um objeto de culto após o século XVII.

O livro didático tem diversas funções em sala e além dela, e Batista (2002) tem um trabalho de investigação em relação ao livro didático que nos faz comprender a importância deste no âmbito escolar. Segundo ele, o livro "Seria, afinal, aquele livro ou impresso empregado pela escola para desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação" (BATISTA, 2002 p. 534), assim o livro como um documento impresso e as possibilidades que ele permite, é possível executar muitas análises do livro nessa condição documental, por meio da orietação do professor os alunos podem ter uma visão não passiva sobre a obra, possibilitando muitas críticas. A fala do professor é importante, mas, para uma experiência de produção de conhecimento, o livro impresso possibilita a articulação do pensamento e as retomadas de leitura e questionamento.

No final da questão, ainda se faz uma referência ao filósofo Rousseu, ao tratar da imagem do Bom Selvagem, apesar de esse conceito já ser um debate durante os séculos XVI e XVII, principalmente se o Novo Mundo fosse o Éden bíblico. O conceito filosófico surgiria apenas no século XVIII com o iluminismo, dois séculos após as produções dos tipos étnicos de Eckhout e um século após a constituição da Tapeçaria de Gobelins. O livro na sua essência apresenta uma ideia excelente ao associar textos com as imagens e trazer um debate e uma reflexão dessas para a sala de aula, mas é uma pena que se perdeu na editoração e revisão final, deixando o exercício sem funcionalidade.

O livro *Ser protagonista História*, volume 2, da autora Valéria Vaz, da Editora Companhia da Escola, tem o código 27632COL06 estando presente na página 112 do catálogo PNLD de 2015

Texto 1

Viu um deles umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não queríamos nós entender, porque não lho havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera. [...]

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles [...] não têm, nem entendem em nenhuma crença.

[...] E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, [...] não foi sem causa.

[...]

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, [...] nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, [...] e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. [...]

Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2009.

Texto 2

[...] É significativa [...] a admiração de Carvajal pela cerâmica policrômica da região de Codajás, "a melhor que se viu no mundo, porque a de Málaga não se lhe iguala, por ser toda vidrada e esmaltada de todas as cores, tão vivas que espantam, e além disso os desenhos e pinturas que fazem nela são tão compassados que com naturalidade trabalham e desenham tudo como o romano".

[...] É também significativo que Carvajal só volte a elogiar a cerâmica indígena quando chega nas proximidades da foz do rio Amazonas [...].

[...] Em 1561 a expedição de Ursua e Aguirre desceu o rio Amazonas [...]. As quatro crônicas dessa viagem (Altamirano, Monguia, Vásquez e Zúñiga) completam-se uma à outra [...] e do seu conteúdo o que mais chama a atenção são as referências e efetivos demográficos, à quantidade de povoados e à abundância de mantimentos; a expedição compunha-se de 370 espanhóis e mais de quinhentos índios peruanos, e apesar disso sentiu-se frequentemente inferiorizada diante dos índios em posição de ataque. De uma aldeia Omágua [...] teriam saído "mais de trezentas canoas, e a que menos gente trazia eram dez e outras doze índios" (Altamirano). Em mais de uma ocasião, tanto ao ocupar pela força como ao ser recebida amistosamente em povoados indígenas, a expedição foi abastecida sem dificuldade aparente de milho, mandioca, frutas, peixes e tartarugas.

O território [...] era habitado pelos Aricana, índios que [...] vestiam "roupas de algodão pintadas a pincel e as índias costumavam calçar umas botinhas e meias mangas feitas de algodão e trabalhadas com muita habilidade".

PORRO, Antônio. História indígena do Alto e Médio Amazonas: séculos XVI a XVIII. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras-Fapesp, 1992. p. 178-181.

a) De acordo com a Carta de Caminha, quais eram as características dos indígenas? Descreva, do ponto de vista dos portugueses, esse encontro com os indígenas.

b) Compare a Carta de Caminha com os relatos citados por Antônio Porro, tratando do Alto Amazonas. A imagem que se constrói do indígena é a mesma?

11. Observe a imagem e indique alguns itens representados que caracterizam a dominação europeia em relação aos povos indígenas.

Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, Dinamarca. Fotografia: ID/BR

Albert Eckhout, *Mulher tupi*, óleo sobre tela, 1641.

Figura 37 - Fotografia da página 29 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Esse livro se destaca pela quantidade de imagens presentes, três produções de Eckhout, sendo o livro didático da pesquisa com maior número de reproduções. As imagens estão presentes na página 29 num exercício logo no final do primeiro capítulo que trata das navegações e do descobrimento do Brasil; na página 68, ao lado do texto narrativo que trata das práticas comerciais no Brasil e quais as riquezas eram exploradas; e, por fim, na página 87, também nas atividades após um debate sobre as guerras e

invasões estrangeiras dos franceses, espanhóis e holandeses no Brasil.

Na página 29, temos então a reprodução de *Mulher Tupi*, e não *Índia Tupi* como aparece na maioria das citações; no canto direito, numa escrita vertical, temos a indicação de onde a obra se encontra e de quem seria a autoria do registro fotográfico; no canto inferior direito, há a descrição com nome do autor, ano e técnica mas sem as dimensões. Não há nenhuma informação, nem num *box*, sobre quem teria sido Albert Eckhout e qual o contexto daquela pintura.

A questão que envolve a imagem é a 11, com o seguinte comando: "Observe a imagem e indique alguns itens representados que caraterizam a dominação europeia em relação aos povos indígenas". Basicamente o que o exercício pede para os alunos é que descrevam quais elementos da imagem dão ideia de civilidade para os índios.

Percebemos aqui que, apesar de a imagem estar relacionada a uma atividade para os alunos e fugir da ideia de ser usada como mera representação, a maneira com que a autora elabora a questão, utilizando elementos do senso comum e ignorando o contexto em que foi executada a pintura, deixa de promover um debate interessante sobre o olhar do europeu sobre o estágio civilizado e primitivo dos índios de etnias distintas, aliás, a autora sequer cita que a imagem é um retrato de uma índia tupi que, na visão europeia, tratava-se de um grupo mais civilizado que os tapuias.

Assim, enxergamos uma colaboração dessa colocação para a visão de que os índígenas são um grupo único e que se civilizaram com a presença do europeu, corroborando a história pública, além da noção de progresso e salvação que os europeus teriam trazido para os povos índígenas, ou melhor, povo indígena, de acordo com a interpretação proposta.

Tabaco, cachaça, gado e mandioca

A produção de açúcar não foi a única atividade econômica do período colonial. O desenvolvimento de atividades complementares à economia açucareira foi crucial para consolidar o processo colonizador.

A mandioca

A base da alimentação colonial era a **mandioca**, na forma de farinha grossa, transformada em pão ou misturada ao feijão.

Realizado em terras marginais, destinadas às lavouras de subsistência, o plantio de mandioca era um trabalho ao qual se dedicavam mamelucos, brancos pobres e negros livres. Suas roças eram pequenas e as terras para cultivo eram cedidas pelos grandes proprietários, ficando os pequenos agricultores dependentes da boa vontade desses senhores. Embora consumissem a maior parte da colheita, muitos roceiros produziam algum excedente para vender, e assim abasteciam as populações dos engenhos e dos centros urbanos.

Alguns engenhos mantinham suas próprias roças, mas outros compravam os produtos de pequenos agricultores. À medida que a demanda aumentou, acompanhando o crescimento populacional, muitos desses produtores passaram a vender alimentos em grande escala.

O tabaco e a cachaça

Tabaco e **cachaça** eram itens destinados à exportação. Ambos eram usados, na África, como moeda de troca no comércio de pessoas escravizadas. A cachaça, decorrente da própria atividade açucareira, era também consumida no mercado interno.

Já o tabaco, cultivado na Bahia e em Pernambuco, em áreas não favoráveis ao cultivo da cana, também usava mão de obra escravizada, mas em proporções menores. Sua produção atraiu produtores geralmente menos ricos que os senhores de engenho. O fumo era também vendido na Europa, destino do produto de melhor qualidade.

A pecuária

A indústria açucareira foi responsável pela expansão da pecuária bovina. Os rebanhos passaram a ocupar as áreas mais irrigadas do sertão entre Pernambuco e Bahia. A atividade expandiu-se pelo vale do rio São Francisco e foi a principal responsável pela interiorização do projeto colonial português no século XVII.

Em muitos casos, donos de engenhos, parentes e agregados tornavam-se criadores. Alguns indígenas trabalhavam nas fazendas de gado, mas a maioria dos trabalhadores era composta de caboclos, mestiços e brancos pobres. Embora o couro e o sebo fossem exportados, em geral a criação de gado estava voltada para o mercado interno. Além da produção de carne, os animais eram usados para transporte e tração.

Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, Dinamarca. Fotografia: ©DBR

Relatos e pinturas de viajantes ajudam a reconstituir parte do cardápio colonial. *Frutas brasileiras*, tela de Albert Eckhout, século XVII.

Ação e cidadania

Tradições alimentares

As fontes alimentares, base dos estudos da Nutrição, são importantes para a construção do saber histórico, pois retratam a identidade cultural de um povo, destacando diferenças regionais e sociais.

No Brasil, pelo cardápio dos colonos, nota-se a incorporação das tradições alimentares indígenas. A mandioca, predominantemente consumida entre os Tupi da costa, tornou-se a base da alimentação nas regiões litorâneas. Já o milho, base alimentar dos Guarani, dos Kaingang e dos Caiapó, entre outros, predominou no interior e, assim, originou o complexo sertanejo do milho e do porco. A opção pelo milho no interior também se explica pela mobilidade característica de sua população. As ramas de mandioca eram desajeitadas para carregar e perdiam o poder germinativo nas viagens, dificultando a ocupação de arraiais distantes.

Duas farinhas, portanto, foram as mais usadas nesse período: a de mandioca e a de milho, em suas variadas formas de preparo. No litoral: pirão, tapioca, mingau, moqueca, cauim. No sertão: angu, fubá, canjica, cuscuz, pipoca, jacuba, aluá.

1. Discuta com seus colegas se a alimentação pode ser uma fonte para o estudo da História. Use exemplos do seu cotidiano para enriquecer essa discussão.

Figura 38 - Fotografia da página 68 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Na página 68 temos um texto sobre as atividades econômicas, produção agrícola e hábitos alimentares que faziam parte do Brasil colônia. Na parte superior esquerda da página, há uma das naturezas mortas mais famosas de Eckhout que é *Abacaxi, Melancias e Outras Frutas*, uma obra sem data que, segundo Breinen, teria sido objeto de decoração do palácio de Nassau, em Recife (BREINEN, 2010), mas a autora da nomenclatura dessa

pintura como: frutas brasileiras, tenta ainda dar a referência da obra, mas faz de maneira incompleta pois não são colocados o local da obra, nem as dimensões e nem a técnica de realização. O texto aponta que "Relatos e pinturas de viajantes ajudam a reconstituir parte do cardápio colonial", e fica bem confusa a inscrição, pois ao colocar o verbo no presente parece estar se tratando de uma pesquisa histórica atual. Pelo que percebemos, a autora tentou trazer uma prática comum na época das navegações já que "(...) as pinturas que eram realizadas à partir do relato de viajantes, e acabavam sendo criações que pertenciam muito mais ao imaginário do europeu do que com a realidade" (BREINEN, 2010 p. 232).

O livro mescla uma narrativa linear de acontecimentos dos fatos, e em vários momentos há leituras complementares que questionam essa noção de progresso com apresentação sequencial linear dos fatos. A narrativa cronológica muitas vezes dá espaço para um debate dentro da denominada história temática[70], que seria uma abordagem do ensino de história por meio de temas específicos que seriam debatidos, entendidos e tratados em diversos momentos da história (CAIMI, 2009).

O livro conjuga linhas teóricas distintas, de acordo com a necessidade do tema, aliás, é muito comum, pelo que percebemos nessa pesquisa, que os livros didáticos tragam diversas abordagens historiográficas, sendo elas mescladas numa única narrativa (STAMATTO, 2008 p. 143). Ainda Assim, preferimos esses nuances teóricos no corpo do texto do que trazer isso em *links*, *boxes* e espaços de leitura complementar sem problematizar o assunto ou promover um diálogo com o texto narrativo, prática comum que já descrevemos aqui em outros títulos analisados.

Na última página em que aparece uma obra de Eckhout, a de número 87, e se trata de uma parte do livro com exercícios de um capítulo sobre as invasões estrangeiras, temos um exercício que conjunga a obra *Homem Mulato* e outra obra de Frans Post, intitulada pela autora como "Uma paisagem brasileira".

[70] Para entender o debate sobre a história temática e sua propagação pedagógica nos anos de 1980, indicamos a leitura de CAIMI, Flávia Eloisa. “História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?” In: **História e Ética: Simpósios Temáticos e Resumos do XXV Simpósio Nacional de História**, Fortaleza, 2009.

a) A que companhia o texto lido se refere?
b) De acordo com o texto, quais eram os meios pelos quais a Companhia obtinha lucros no Brasil?
c) Como o monopólio comercial colonial era exercido pela Companhia, segundo o texto?
d) A que guerra a frase a seguir se refere: "Estes administradores da coisa pública só almejavam o lucro e o proveito da Companhia (a fim, diziam eles, de suportar as despesas da guerra) [...]".

17. Leia o texto a seguir, redigido em 1640 por Adriaen van der Dussen, conselheiro da WIC no Brasil, e responda às questões.

> Sem negros, nada se pode cultivar aqui, e nenhum branco – por mais disposto que tenha sido ao trabalho na pátria – se pode dedicar no Brasil a trabalhos tais, nem mesmo consegue suportá-lo; parece que o corpo, em consequência da mudança tão extrema de clima, perde muito do seu vigor; isto não sucede somente com o homem, mas com tudo o que venha da Europa para o Brasil, inclusive o ferro, o aço e o cobre etc., e não me refiro às coisas mais sujeitas à deterioração.
>
> ALENCASTRO, Luís Felipe de. *O trato dos viventes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 211.

a) De que trata o texto acima?
b) Qual é a justificativa do autor para a necessidade da mão de obra africana?
c) De acordo com o documento, quais eram as razões para que os holandeses não usassem a mão de obra europeia na empreitada?

18. Observe a imagem com atenção.

Peabody Essex Museum, Salem, EUA. Fotografia: Bridgeman Art Library/Keystone

O julgamento de George Jacobs, 5 de agosto de 1692, óleo sobre tela de T. H. Matteson, 1855.

a) Descreva a cena representada na imagem.
b) Que ideia é possível fazer das colônias inglesas na América do Norte no século XVII pela observação da cena representada nessa imagem?
c) Pela análise dos gestos e da posição das figuras representadas, procure identificar as emoções que o autor quis registrar na pintura.

19. Entre os primeiros artistas holandeses que estiveram no Brasil durante o período da ocupação holandesa destacaram-se Albert Eckhout e Frans Post. Cada um a seu modo deixou registros pictóricos das terras brasileiras. Observe as imagens e responda às questões propostas.

Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, Dinamarca. Fotografia: ID/BR

Homem mulato, de Albert Eckhout, século XVII.

Metropolitan Museum of Art, Nova York, EUA. Fotografia: ID/BR

Detalhe de *Uma paisagem brasileira*, de Frans Post, 1650.

a) Descreva sucintamente cada uma das telas.
b) Compare a relação entre o ser humano e a natureza em ambas as telas.
c) Qual a relação de cada tela com o elemento humano da colônia?
d) Como podem ser caracterizadas as vestimentas representadas em cada pintura?

Figura 39- Fotografia da página 87 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

No exercício 19, apresentado, pela autora, com comentários, afirma-se que, durante a invasão holandesa, estiveram presentes no território brasileiro os pintores Post e Eckhout que fizeram diversos registros. Após apresentar as imagens, são propostas as seguintes questões: “a) Descreva sucintamente cada uma das telas; b) Compare a relação entre o ser humano e a natureza em ambas as telas; c) Qual a relação de cada tela com o elemento humano da colônia?; e d) Como podem ser caracterizadas as vestimentas

representadas em cada pintura?”.

As perguntas focam no aspecto descritivo da imagem com os termos "descreva" e "Como podem ser caracterizadas", trata-se de uma visão primária sobre a imagem, uma análise que consiste em apenas apontar elementos presentes sem contextualizá-los com o tema da aula. Já na questão "b)", a pergunta é vaga, visto que a relação dos homens com a natureza pode ser observada de múltiplas formas. Já na questão "c" podemos destacar as vestimentas de um homem estático, com elementos europeus, e na pintura de Frans Post temos um grupo, que é possivelmente de indígenas, usando vestimentas simples claras. A intenção era contextualizar o processo de civilização realizado pelos holandeses, numa clara visão de exotismo dos grupos indígenas brasileiros que estavam cada vez mais integrados a um cotidiano "civilizado".

> As imagens são apresentadas como outra forma de texto, integradas aos capítulos e utilizadas para atividades de leitura e interpretação, referenciadas em sua condição de fonte do conhecimento histórico. (...) Roteiros de questões norteiam sua leitura e, para o professor, apresentam-se os elementos necessários para a exploração das imagens. A ressalva a esse recurso diz respeito ao reduzido tamanho de algumas delas ao longo dos três volumes. (...) as atividades com documentos iconográficos aproximam os processos do passado com as problemáticas do presente (...) No que diz respeito à interdisciplinaridade, entretanto, nem sempre essa abordagem é empregada ao longo das atividades propostas na coleção. Em muitos casos, acontece uma proposição de trabalho conjunto entre duas ou mais disciplinas que contempla apenas os conteúdos específicos de uma disciplina, sem relacioná-la com a História. A coleção pouco explora as possibilidades de trabalho com aspectos da cultura material e imaterial e da história local. (BRASIL, 2014 p. 115)

Essa análise do guia do PNLD 2015 nos apresenta que as imagens, na maioria das vezes, são integradas ao texto e que são múltiplos os exercícios de interpretação delas, mas percebemos na nossa análise que as imagens são desarticuladas e desconexas do texto e não entregam, para o aluno, subsídios necessários como a contextualização do período e do autor da pintura.

Nesse sentido, concordamos com Batista (2002), que apresenta a concepção de que o livro didático pode construir diferentes modos de articulação com o trabalho de ensino, servindo como instrumento de aprendizagem; organizador do trabalho de ensino do professor; complemento ao aprendizado do aluno e ao trabalho do professor; referência às atividades

escolares; instrumento de consulta ou de acesso a documentos textuais e iconográficos; enfim, pode construir “de diferentes modos a relação entre os alunos e os objetos de conhecimento, entre os professores e seus alunos, entre o professor e sua prática de ensino” (BATISTA, 2002, p. 566).

6.2 O EXÓTICO PRESENTE NOS LIVROS DO GUIA PNLD 2018

Vários livros presentes no catálogo PNLD 2018 também estão no catálogo de 2015, e na maioria das vezes encontramos uma mesma obra repaginada e com uma diagramação distinta, e em muitas vezes o que mudava de fato era somente a capa na nova edição. Dessa forma, decidimos fazer as análises dos livros que são distintos em relação ao Guia 2015. Sobre a BNCC, (Base Nacional Curricular comum) está presente um primeiro apontamento que orientou os professores nas escolhas:

> quem concebe o livro didático como principal fonte do seu planejamento, conso- me, implicitamente, o factualismo enciclopédico da Matriz do Enem, as ondas de renovação da his- toriografia acadêmica (cotidiano, sensibilidades, história pública etc.), os consensos temporários em termos de habilidades historiadoras, induzidas pelos Editais do PNLD, e os princípios organizativos fornecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012).
> O certo é que não há um denominador comum a respeito dos fins e conteúdos a serem prescritos para a etapa. Isso ocorre porque o Brasil não possui um currículo nacional oficial, ao menos até a divulgação da BNCC do Ensino Médio. (...)Nos próximos cinco anos, estaremos envolvidos com as recentes mudanças desencadeadas pela Re- forma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.
> A BNCC ainda não foi divulgada, mas já há prescrições sobre a mesma no que diz respeito à confi- guração do conteúdo e à distribuição do tempo escolar na própria lei que estabelece o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017).
> Neste dispositivo, por sua vez, não há referências à obrigatoriedade do ensino de História como disciplina. Presume-se, portanto, que História é conhecimento do itinerário denominado ciências hu- manas e sociais aplicadas e com os demais conhecimentos desta e das outras áreas deverá partilhar até 2/3 da carga horária total do Ensino Médio. (BRASIL, 2017 p. 9-10)

São 19 coleções no Guia em 2015 contra 13 no Guia de 2018. O primeiro tem análises mais detalhadas e conta com um respaldo teórico-metodológico maior, e em vários momentos são chamados para a discussão alguns autores como Rüsen, Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca e já na versão 2018 essas discussões são menores.

VESTÍGIOS DO PASSADO

Albert Eckhout

Entre os artistas holandeses que estiveram na América portuguesa, Albert Eckhout é um dos mais conhecidos. Viveu no Recife entre 1637 e 1644 e elaborou 26 quadros para serem expostos na residência de Maurício de Nassau e mais de 400 esboços de desenhos.

Em seu trabalho, buscava representar os habitantes da América holandesa, tanto os nativos como os europeus e os africanos. Ele pintou também naturezas-mortas e animais. Sua obra, muitas vezes, é considerada uma das mais significativas representações do empreendimento holandês.

Negra, de Albert Eckhout, 1641.

Frans Post

Frans Post esteve na América no mesmo período de Eckhout. Veio por intermédio de seu irmão, arquiteto particular de Maurício de Nassau. Sua função era retratar a natureza, em especial a topografia. Devia também pintar a arquitetura militar e civil e cenas de batalhas navais e terrestres.

Ao voltar para a Holanda, em 1644, instalou-se na cidade de Harlem, onde continuou pintando temas americanos.

Fazenda, obra de Frans Post, 1652.

Georg Marcgraf

Está entre os menos conhecidos estudiosos holandeses que por aqui aportaram, mas era um dos mais aventureiros. Permaneceu no Recife entre 1638 e 1643. Exercendo a função de auxiliar de medicina, classificou plantas e animais, descreveu o clima, os habitantes e os idiomas locais, além de estudar as estrelas do Hemisfério Sul.

Sua mais importante incumbência foi construir um observatório, que nunca chegou a ficar pronto, para acompanhar o eclipse de 1640. Saiu do Recife com destino a Luanda, em Angola, para dar continuidade a suas pesquisas, mas faleceu no ano seguinte.

Praefectura de Paraíba et Rio Grande, de Georg Marcgraf, 1665.

Figura 40 - Fotografia da página 90 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

O livro *Por Dentro da História*, volume 2, dos autores *Célia Cerqueira, Maria Aparecida Pontes* e *Pedro Santiago*, da Editora Escalada Educacional, tem o código 0124P18043 estando presente na página 61 do catálogo PNLD de 2018.

O livro é construído como a maioria dos demais que analisamos nesta pesquisa, trazendo uma narrativa tradicional e apresentando os acontecimentos de maneira cronológica e factual. Não encontramos grandes propostas de análises ou aprofundamentos de debates. Em relação ao nosso objeto, há uma seção do livro intitulada "Vestígios do passado", nela são elencados diversas fontes e documentos históricos, só que são colocados

como uma epécie de vitrine para o passado, como se estivéssemos num museu. Na página 90 são apresentados Albert Ekchout, Frans Post e Georg Marcgraf, além das obras *Mulher Negra*, de Eckhout (a qual denomina apenas como *Negra* sem dimensões, técnica e local da obra), *Fazenda*, de Post, e uma cartografia de Marcgraf denominada *Prefectura de Paraíba et. Rio Grande.* Destacamos aqui o que o livro aponta sobre Eckchout:

> *Entre os artistas holandeses que estiveram na América portuguesa, Albert Eckhout é um dos mais conhecidos. Viveu no Recife entre 1637 e 1644 e elaborou 26 quadros para serem expostos na residência de Maurício de Nassau e mais de 400 esboços de desenhos.*
>
> *Em seu trabalho, buscava representar os habitantes da América holandesa, tanto os nativos como os europeus e os africanos. Ele pintou também naturezas mortas e animais. Sua obras, muitas vezes é considerada uma das mais significativas representações do empreendimento holandês (*SANTIAGO,; CERQUEIRA,; PONTES, 2016 p. 90)

A construção do texto não aponta de onde os autores teriam retirado as informações, sendo algumas bastante questionáveis como " elaborou 26 quadros para serem expostos na residência de Maurício de Nassau" ou de que Eckhout "buscava representar os habitantes da América holandesa, tanto os nativos como os europeus" sendo que seus retratos procuravam representar os tipos étnicos distintos que havia nos domínios americanos dos holandeses.

Essa seção dessa edição não apresenta nenhum exercício sobre o texto ou algo relecionado à leitura das imagens. Dessa maneira, concordamos com as professores Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Oliveira Luca (2004) que destacam esse aspecto de um livro didático que apresenta uma história meramente ilustrativa.

> É claramente perceptível a presença de um grupo predominante — que se designa genericamente como *Tradicional* — que aborda a História em sua dimensão meramente informativa e não valoriza o conhecimento histórico em seu aspecto construtivo. As narrativas são organizadas a partir de recortes já consagrados, as fontes históricas ganham caráter mais ilustrativo e não são exploradas numa dimensão que aproxime o aluno daquilo que preside o procedimento histórico; nesse sentido, uma concepção de verdade pronta e irre- futável preside a obra. Em geral, as coleções que integram esse subconjunto mantêm coerência com a visão processual e evolutiva do tempo e das sociedades e não rompe com a quadripartição clássica de base eurocêntrica. (MIRANDA; LUCA 2004 p. 140) Grifo da autora.

TRABALHANDO COM FONTES
HISTÓRICAS

A seguir, são apresentadas duas fontes iconográficas. Ambas foram pintadas por Albert Eckhout, artista holandês que esteve no nordeste brasileiro quando essa região foi dominada pelos holandeses (1630-1654).

Na primeira, ele retratou uma **índia tupi** já integrada ao processo colonizador. Na segunda, pode-se observar a representação de uma **índia tapuia**, indicando que sua tribo ainda se encontrava, aos olhos dos europeus, em um estágio selvagem, primitivo.

ECKHOUT, A. **Mulher Tupinambá**. 1641. Óleo sobre tela, 265 cm x 157 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague. (Dinamarca).

ECKHOUT, A. **Mulher Tapuia**. 1642. Óleo sobre tela, 266 cm x 159 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague. (Dinamarca).

Figura 41- Fotografia da página 239 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

O livro *Caminhos do Homem*, volume 2, dos autores *Adhemar Marques* e *Flávio Berutti*, da Editora Base Editorial, tem o código 0119P18043 estando presente na página 50 do catálogo PNLD de 2018. O livro apresenta uma narrativa que explora melhor as problematizações que são pertinentes à história, e em vários momentos, logo que um assunto é abordado, há na sequência um *box* que explora aquele item, e o próprio guia destaca isso quando trata dos usos iconográficos do livro:

> O trabalho com as fontes visuais é rico e diversificado. Em todos os volumes, no texto principal e nas diversas seções, encontra-se um conjunto expressivo de imagens com legendas ampliadas que informam sobre o contexto de produção, autoria e comentários acerca de seus usos. Dessa forma, isso contribui para a leitura e interpretação das imagens como fontes históricas, possibilitando aos estudantes compreenderem parte do trabalho do historiador na produção do conhecimento. (BRASIL, 2016 p.50)

A dinâmica que o livro assume fica clara em quase todos os capítulos; nessa página que destacamos, por exemplo, há um texto sobre como as diferentes fontes podem construir uma visão sobre o Brasil, citando o assunto. Logo temos a seção "trabalhando com fontes históricas", o guia também destaca isso em sua análise, ponderando, inclusive, sobre a fragilidade em relação aos debates que envolvem as populações indígenas:

> Destaca-se o uso adequado do conjunto iconográfico ao longo dos volumes, com ênfase nas legendas que acompanham as imagens, suas descrições e contexto de produção. As indicações de origem da fonte, também são adequadas.(...) Ao trabalhar com a história e cultura dos povos indígenas, sugere-se, se julgar pertinente, buscar outras referências que contribuam para ampliar conhecimentos sobre múltiplas experiências viven- ciadas por estes povos ao longo do tempo.(BRASIL, 2016 p.55)

Entretanto, o livro não propõe ao aluno reflexão sobre o assunto, sendo que novamente está presente a análise primária com a narrativa sobre aquele indígenas que representam o civilizado e o incivilizado. O livro entrega uma interpretação pronta e acabada sobre a imagem. Não faz o aluno (e também não há nenhuma indicação ao professor) chegar às conclusões dessa interpretação. E, como não há um exercício de leitura das imagens, como em tantos outros casos encontramos novamente a imagem como uma mera ilustração de uma narrativa pronta e acabada.

O livro *Conexões com a História*, volume 2, dos autores *Alexandre Alves* e *Letícia Fagundes de Oliveira*, da Editora Moderna, tem o código 0122P18043 estando presente na página 56 do catálogo PNLD de 2018.

Sociedade e cultura no Brasil holandês

Uma vez estabelecido o governo holandês em Pernambuco, a tarefa de dominar uma nova paisagem geográfica, econômica, social e cultural persistiu. Uma das formas de "domesticar" esse panorama, de melhor conhecê-lo para melhor explorá-lo, foi a contratação de artistas holandeses encarregados de representá-lo em pinturas e mapas.

Os artistas Frans Post e Albert Eckhout chegaram juntos ao Brasil, em 1637, e logo iniciaram seus trabalhos, que resultaram na representação de paisagens e em retratos de nativos. Nessas obras, é visível a admiração dos artistas por uma fauna e uma flora que até então desconheciam, representadas por meio de traços muito fortes. Também fazem parte dessas imagens canaviais, engenhos, escravos africanos e indígenas, ou seja, os gêneros lucrativos e a mão de obra.

Durante sua permanência no Brasil, os holandeses empregaram no trato com as religiões a mesma lógica aplicada no terreno das artes. Majoritariamente protestantes, mas zelosos dos interesses econômicos e políticos, eles perceberam desde cedo que a tolerância religiosa renderia bons frutos ao seu governo. Judeus, cristãos-novos (judeus cristianizados) e católicos desfrutaram de um ambiente de relativa liberdade durante o governo de Nassau.

A tolerância religiosa, no entanto, não se deveu a razões humanitárias. Os holandeses eram colonizadores e, assim como os portugueses, queriam fundamentalmente lucrar com seus empreendimentos na América. Sabiam que, para obter ganhos maiores, deviam contar com a adesão dos portugueses da terra e com os empréstimos dos judeus. Assim, por meio do trabalho de artistas e pelas relações estabelecidas com adeptos de diferentes crenças, os holandeses foram aprendendo a impor seu domínio sobre uma parte do Brasil.

ALBERT ECKHOUT - MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGA

Mulato (1643), pintura de Albert Eckhout. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.

FRANS POST – MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Casa de lavrador e vilarejo (século XVII), pintura de Frans Post. Museu do Louvre, Paris, França. As pinturas de Frans Post e de seu colega Albert Eckhout compõem os principais registros visuais do Brasil holandês.

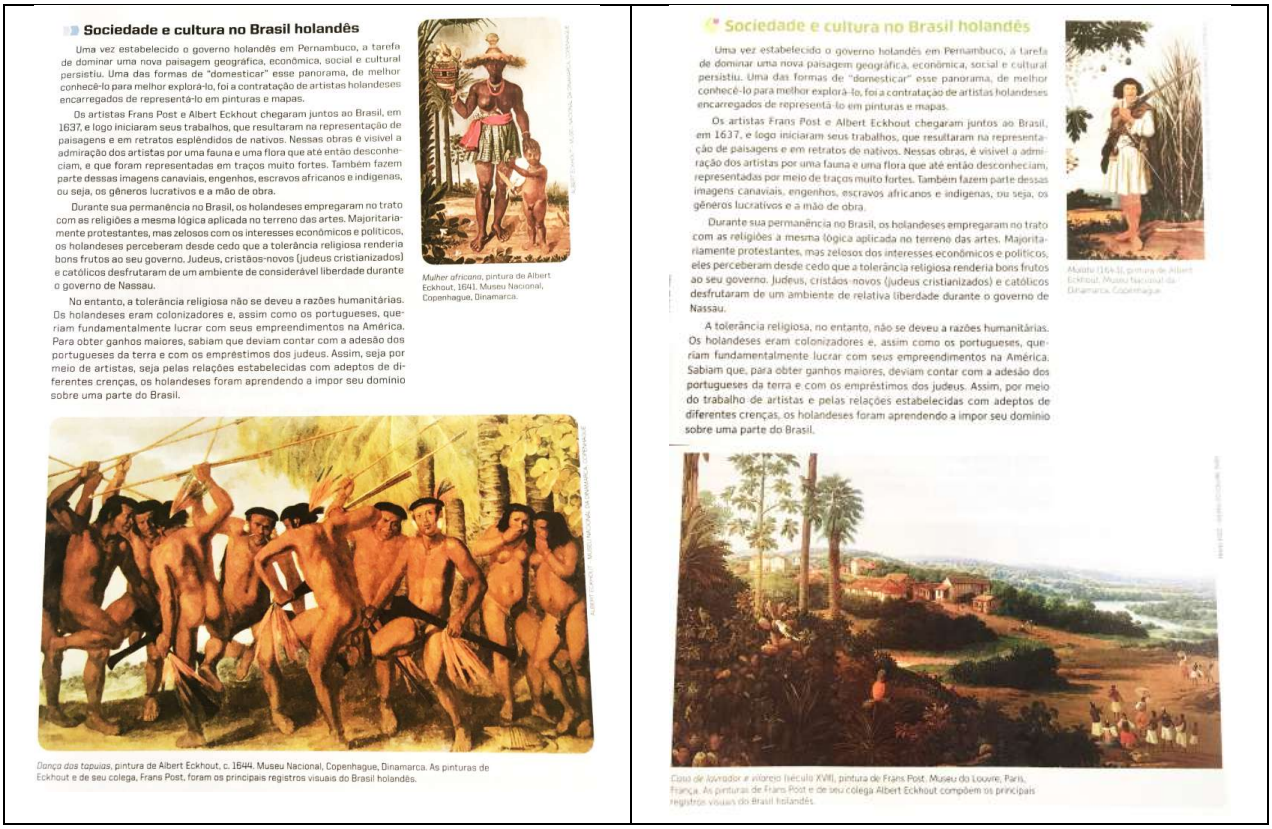
Figura 42 - Fotografia da página 27 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Sobre esse livro também fizemos a análise dos elementos presentes no guia PNLD 2015, e apontamos que as imagens não dialogavam com o texto. E, ao observar essa coleção no guia PNLD 2018, percebemos que pouquíssimas mudanças estavam presentes, assim como ocorreu em outros livros que se repetem nas coleções, mas nesse caso decidimos destacar essa

edição pelo fato de ela trazer novas imagens, muito distintas, e que evidenciam que ocorre o diálogo entre as imagens com o texto.

Entretanto, a análise presente no guia PNLD 2018 aponta que as imagens apresentam "cenas do cotidiano", indicando que a história é feita por homens, mulheres ou crianças em seu agir diário:

> As imagens apresentam cenas do cotidiano de indivíduos de diferentes segmentos sociais, indicando que a história é feita por homens, mulheres ou crianças, em seu agir diário. As atividades e os excertos apresentam um diálogo entre questões históricas e suas conexões com a atualidade. (...). Os conteúdos e as atividades apresentam uma progressão gradativa de complexidade na mudança de um volume da obra para o subsequente e apresentam a possibilidade de retomada de conteúdos prévios, adquiridos nos anos anteriores de escolaridade. (BRASIL, 2016 p. 59)



Sociedade e cultura no Brasil holandês

Uma vez estabelecido o governo holandês em Pernambuco, a tarefa de dominar uma nova paisagem geográfica, econômica, social e cultural persistiu. Uma das formas de "domesticar" esse panorama, de melhor conhecê-lo para melhor explorá-lo, foi a contratação de artistas holandeses encarregados de representá-lo em pinturas e mapas.

Os artistas Frans Post e Albert Eckhout chegaram juntos ao Brasil, em 1637, e logo iniciaram seus trabalhos, que resultaram na representação de paisagens e em retratos esplêndidos de nativos. Nessas obras é visível a admiração dos artistas por uma fauna e uma flora que até então desconheciam, e que foram representadas em traços muito fortes. Também fazem parte dessas imagens canaviais, engenhos, escravos africanos e indígenas, ou seja, os gêneros lucrativos e a mão de obra.

Durante sua permanência no Brasil, os holandeses empregaram no trato com as religiões a mesma lógica aplicada no terreno das artes. Majoritariamente protestantes, mas zelosos com os interesses econômicos e políticos, os holandeses perceberam desde cedo que a tolerância religiosa renderia bons frutos ao seu governo. Judeus, cristãos-novos (judeus cristianizados) e católicos desfrutaram de um ambiente de considerável liberdade durante o governo de Nassau.

No entanto, a tolerância religiosa não se deveu a razões humanitárias. Os holandeses eram colonizadores e, assim como os portugueses, queriam fundamentalmente lucrar com seus empreendimentos na América. Para obter ganhos maiores, sabiam que deviam contar com a adesão dos portugueses da terra e com os empréstimos dos judeus. Assim, seja por meio de artistas, seja pelas relações estabelecidas com adeptos de diferentes crenças, os holandeses foram aprendendo a impor seu domínio sobre uma parte do Brasil.

Mulher africana, pintura de Albert Eckhout, 1641. Museu Nacional, Copenhague, Dinamarca.

Dança dos tapuias, pintura de Albert Eckhout, c. 1644. Museu Nacional, Copenhague, Dinamarca. As pinturas de Eckhout e de seu colega, Frans Post, foram os principais registros visuais do Brasil holandês.

Sociedade e cultura no Brasil holandês

Uma vez estabelecido o governo holandês em Pernambuco, a tarefa de dominar uma nova paisagem geográfica, econômica, social e cultural persistiu. Uma das formas de "domesticar" esse panorama, de melhor conhecê-lo para melhor explorá-lo, foi a contratação de artistas holandeses encarregados de representá-lo em pinturas e mapas.

Os artistas Frans Post e Albert Eckhout chegaram juntos ao Brasil, em 1637, e logo iniciaram seus trabalhos, que resultaram na representação de paisagens e em retratos de nativos. Nessas obras, é visível a admiração dos artistas por uma fauna e uma flora que até então desconheciam, representadas por meio de traços muito fortes. Também fazem parte dessas imagens canaviais, engenhos, escravos africanos e indígenas, ou seja, os gêneros lucrativos e a mão de obra.

Durante sua permanência no Brasil, os holandeses empregaram no trato com as religiões a mesma lógica aplicada no terreno das artes. Majoritariamente protestantes, mas zelosos dos interesses econômicos e políticos, eles perceberam desde cedo que a tolerância religiosa renderia bons frutos ao seu governo. Judeus, cristãos-novos (judeus cristianizados) e católicos desfrutaram de um ambiente de relativa liberdade durante o governo de Nassau.

A tolerância religiosa, no entanto, não se deveu a razões humanitárias. Os holandeses eram colonizadores e, assim como os portugueses, queriam fundamentalmente lucrar com seus empreendimentos na América. Sabiam que, para obter ganhos maiores, deviam contar com a adesão dos portugueses da terra e com os empréstimos dos judeus. Assim, por meio do trabalho de artistas e pelas relações estabelecidas com adeptos de diferentes crenças, os holandeses foram aprendendo a impor seu domínio sobre uma parte do Brasil.

Mulher [16--?], pintura de Albert Eckhout. Museu Nacional de Dinamarca, Copenhague.

Casa de lavrador e viloreio (século XVII), pintura de Frans Post. Museu do Louvre, Paris, França. As pinturas de Frans Post e de seu colega Albert Eckhout compõem os principais registros visuais do Brasil holandês.

Quadro 1 - Comparativo das página 25 de edição do livro de 2013 presente no guia PNLD 2015, com a página 29 da edição do livro de 2016 presente no guia PNLD 2018.

Ao observarmos esse quadro, fica evidente a condição do livro didático como "uma mercdoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabrição" (BITTENCOURT, 2004, p.71). Além de agradar os olhos dos professores, que são aqueles que escolhem os livros que os alunos utilizarão em sala de aula, busca também compor todos os requisitos para a aprovação no guia do PNLD, já que isso significa participar de um mercado milionário. Nessa breve análise sobre as imagens enxergamos que a

troca de *Mulher Negra* por *Homem Mulato*, ambas de Eckhout, revela a "renovação" da construção gráfica do livro pois mantém o debate sobre as multiplicidade étnica durante a invasão holandesa.

Já a transição das imagens entre as edições de 2013 e 2016 de *A dança dos tapuias*, de Eckhout, por *Casa de lavrador e vilarejo* (que não apresenta as informações de data, técnica e dimensões), de Frans Post, não foi feita simplemente como uma mera troca da identidade visual, mas percebemos que a obra de Post, que mostra uma paisagem com um vilarejo ao fundo, demonstra uma movimentação de mulheres lavadeiras com crianças no canto inferior direito, dialoga com um dos pontos positivos descritos pelo guia, "indicando que a história é feita por homens, mulheres ou crianças, em seu agir diário" (Op. Cit p. 59).

Nesse mesmo excerto, encontramos outra evidência importante quando o guia, ao fazer a análise do livro, descreve que "apresentam a possibilidade de retomada de conteúdos prévios", nesse caso o guia elenca que o livro dialoga com outros conhecimentos pertencentes a séries anteriores. Acreditamos que, além dessa relação do uso e retomada do livro didático, o ensino de história precisa ser significativo para o aluno, e essa possibilidade é discutida pela consciência histórica e pela linha metodológica da educação histórica.

> O (....) princípio, de natureza metodológica [da consciência histórica], está relacionado ao fato de que os alunos e os professores puderam identificar os indícios (conteúdos) da experiência humana, em diferentes formas: na realidade cotidiana; na tradição; e na memória dos seus familiares, grupos de convívio, grupos da localidade. Esse conhecimento do passado pode ser articulado em diversas situações de aula, com outras formas de conhecimento histórico – por exemplo, com as narrativas de historiadores, de autores de manuais didáticos e com conteúdos históricos veiculados pela mídia. (SCHIMIDT; GARCIA, 2005 p.302)

Dessa maneira, o livro didático, principalmente nos atuais tempos, apesar de ser o responsável por organizar e ser o elemento que conduz o debate em sala de aula, não se reduz a uma exclusividade, visto a dinâmica das sociedades na era da informação digital.

O livro *História em Debate*, volume 2, dos autores *Renato Mocelin* e *Rosiane de Camargo*, da Editora do Brasil, tem o código 0187P18043 estando presente na página 82 do catálogo PNLD de 2018.

senhores de engenho empréstimos e crédito para a compra de equipamentos e de escravos, conseguindo assim o apoio de boa parte desses senhores; defendeu a tolerância religiosa: Nassau era protestante, mas permitiu que católicos e judeus praticassem suas religiões livremente, animando-os a colaborar com os holandeses; ordenou a tomada de importantes entrepostos de escravos do litoral africano.

Em 1641, os domínios holandeses abrangiam territórios que iam de Sergipe ao Maranhão e incluíam os mais importantes entrepostos de escravos africanos no século XVII. Negociando escravos e açúcar, os holandeses ampliaram enormemente seus lucros. 1 e 2

1. Dica! Documentário sobre o domínio holandês no Nordeste. Acesse: <http://tub.im/x52d6p>.

2. Dica! Vídeo sobre Maurício de Nassau e as transformações artísticas e culturais do Brasil holandês. Acesse: <http://tub.im/wrhkgf>.

Artistas e cientistas do Brasil holandês

Nassau empenhou-se também em incentivar a produção cultural, trazendo para o país pintores, como os paisagistas Albert Eckhout e Frans Post, que retrataram plantas, animais, pessoas e edificações do Nordeste do Brasil.

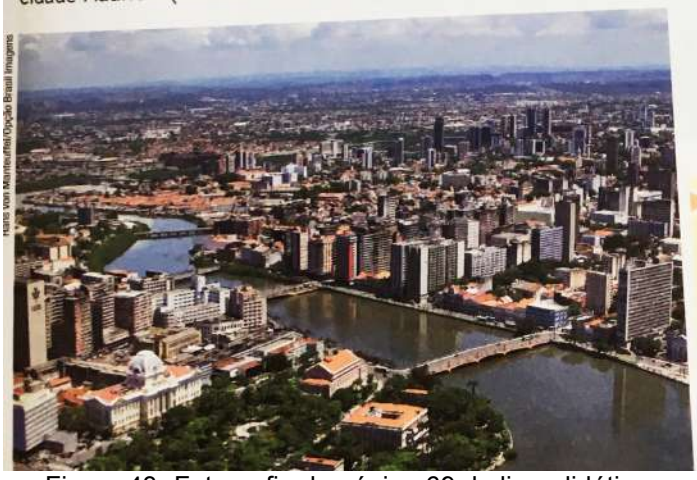
Além de pintores, ele trouxe cientistas que se dedicaram ao estudo da região, como Georg Marcgraf, que documentou a flora e a fauna, e o médico Willem Piso, que pesquisou doenças características da região. Trouxe também letrados, como Elias Herckman, que escreveu um precioso relato sobre a Capitania da Paraíba.

O governo de Nassau instalou sua capital em Recife e ali realizou uma série de importantes obras: calçou ruas; abriu canais por onde transitavam barcas, mercadorias e pessoas; drenou áreas alagadiças; construiu pontes que ligavam o antigo porto à Ilha de Antônio Vaz e esta ao continente. Nessa ilha, criou um jardim botânico, um zoológico e construiu o Palácio das Torres (Palácio de Friburgo), residência oficial e sede do governo. A esse conjunto de obras deu-se o nome de Cidade Maurícia (atualmente bairro de Santo Antônio).

Albert Eckhout. Séc. XVI. Óleo sobre tela. Coleção particular

Retrato de mestiço, do artista holandês Albert Eckhout.

Hans von Manteuffel/Opção Brasil Imagens



Vista aérea do bairro de Santo Antônio em Recife (PE). Nela vemos, em primeiro plano, o Palácio do Governo rodeado por grandes árvores e, atrás dele, o prédio do Teatro Santa Isabel. Fotografia de 2013.

Figura 43- Fotografia da página 69 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Na narrativa presente no livro há um destaque em relação à comitiva de intelectuais que Naussau trouxe consigo em 1637, o texto aponta seus membros e o que realizaram: "Nassau empremhou-se também em incentivar a produção cultural, trazendo para o país pintores, como os paisagistas Albert Eckhout e Frans Post, que retrataram plantas, animais, pessoas e edificações do Nordeste do Brasil" (MOCELLIN; CAMARGO, 2016 p.

69).

Ao lado direito, no canto superior, temos uma reprodução de *Homem mestiço*, a referência da imagem traz somente o título mais comum da obra, o autor e ignora a datação, dimensões e local onde se encontra. Na lateral esquerda da imagem, há descrita, no sentido vertical, a técnica, e erroneamente aponta a obra como sendo do século XIX e que pertence a uma coleção particular quando na verdade é de domínio do Museu Nationalmuseet em Copenhague na Dinamarca, como já comentamos. Em nenhum momento há qualquer proposta de reflexão ou exercício de leitura da imagem.

Abaixo o texto segue destacando os feitos de Nassau no processo de urbanização de Recife, reconfigurando a cidade. Um ponto interessante é uma foto do bairro de Santo Antônio, em Recife, destacando os espaços que eram originalmente pensados por Nassau para a construção de sua Maurícia. Esse ponto se destaca pois, bem conduzido pelo professor, é possível ao aluno evidenciar as mudanças e permanências e entender " os limites das relações imediatas entre espaço e sociedade, território e comunidade" (SALGUEIRO, 2001 p. 19), percebendo, no fator prático, como a presença holandesa alterou a organização do presente e, assim, incentivar o aluno a "estudar o engajamento das sociedades urbanas no presente das cidades ou as modalidades de reutilização das formas urbanas do passado ” (Op. Cit, 2001 p. 20), entendendo as transformações não como evolução ou progresso, mas sim como processo.

No canto superior direito há duas dicas de acesso à internet. O link da "Dica 1", http://tub.im/x53d6p, que, porém, ao ser digitado na *brouser* de pesquisa, indica que se trata de um link que não existe, demonstrando a desatualização dos conteúdos do livros visto que fazem parte do guia PNLD 2018. Já o link da "Dica 2", http://tub.in/wrhkgf, é redirecionado para o link da plataforma *YouTube*[71] com o documentário já antigo intitulado "De Lá Pra Cá" da Tv Brasil, realizado em 05 de outubro de 2009 e que contém uma entrevista de Evaldo Cabral de Mello.

O livro *História - Das cavernas ao terceiro milênio*, volume 2, dos autores *Myryam Becho Mota* e *Patrícia Ramos Braick*, da Editora Moderna,

[71] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Yi4tNL8Xpik acessado em 02 de Janeiro de 2019.

tem o código 0190P18043 estando presente na página 87 do catálogo PNLD de 2018.

UNIDADE 2 É uma casa portuguesa, com certeza!

Capítulo 5 Organização político-administrativa na América portuguesa 68
O Império Português e o papel do Brasil 69
Os "homens bons" das Câmaras Municipais 73
Texto complementar: A extração do pau-brasil 75
Atividades 76

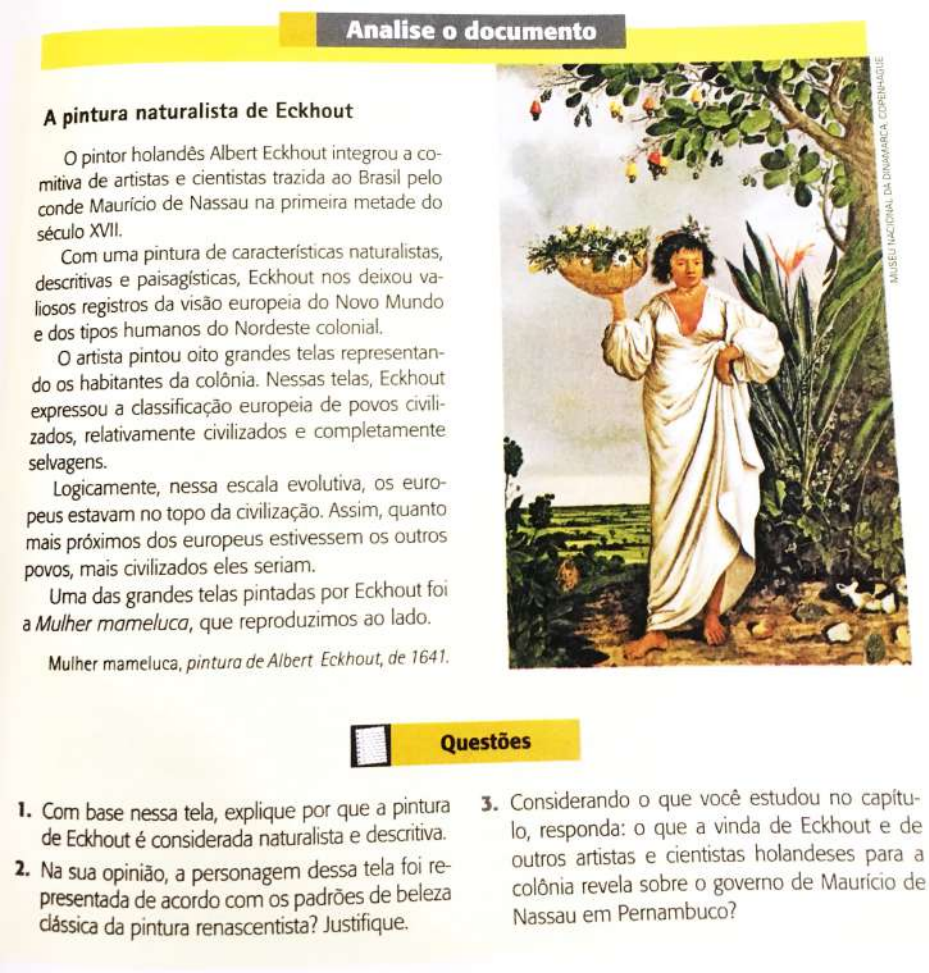
Capítulo 6 A economia na América portuguesa e o Brasil holandês 79
A economia colonial 80
As missões religiosas 86
A independência da Holanda 87
A União Ibérica 87
Os holandeses invadem o Brasil 87
Texto complementar: As festas no Brasil holandês 91
Atividades 92

Capítulo 7 A mineração no Brasil colonial 96
Atrás de uma bandeira 97
Os diamantes 101
Vassalos rebeldes 102
Texto complementar: Mulheres bandeirantes 105
Atividades 106

Capítulo 8 Religião e sociedade na América portuguesa 110
Evangelização e Inquisição 111
Religiosidade popular na colônia 113
As várias faces da família colonial 114
Arraiais, vilas e cidades 116
Da "nobreza" aos desclassificados 117
O trabalho escravo 117
Texto complementar: A ciência dos trópicos 119
Atividades 120
Técnicas de trabalho: Fazer uma pesquisa 124

Figura 44- Fotografia da página 12 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Esse é outro livro que alterou sua organização em relação à edição de 2013, presente no Guia PNLD 2015, o projeto gráfico foi todo reformulado, inclusive tendo a obra *Mulher Mameluca* ilustrando o índice do livro e deixando o produto gráfico mais interessante, o que os faz refletir sobre como essa imagem habita o imaginário das pessoas e compõe um elemento importante da história pública.



Analise o documento

A pintura naturalista de Eckhout

O pintor holandês Albert Eckhout integrou a comitiva de artistas e cientistas trazida ao Brasil pelo conde Maurício de Nassau na primeira metade do século XVII.

Com uma pintura de características naturalistas, descritivas e paisagísticas, Eckhout nos deixou valiosos registros da visão europeia do Novo Mundo e dos tipos humanos do Nordeste colonial.

O artista pintou oito grandes telas representando os habitantes da colônia. Nessas telas, Eckhout expressou a classificação europeia de povos civilizados, relativamente civilizados e completamente selvagens.

Logicamente, nessa escala evolutiva, os europeus estavam no topo da civilização. Assim, quanto mais próximos dos europeus estivessem os outros povos, mais civilizados eles seriam.

Uma das grandes telas pintadas por Eckhout foi a *Mulher mameluca*, que reproduzimos ao lado.

Mulher mameluca, *pintura de Albert Eckhout, de 1641.*

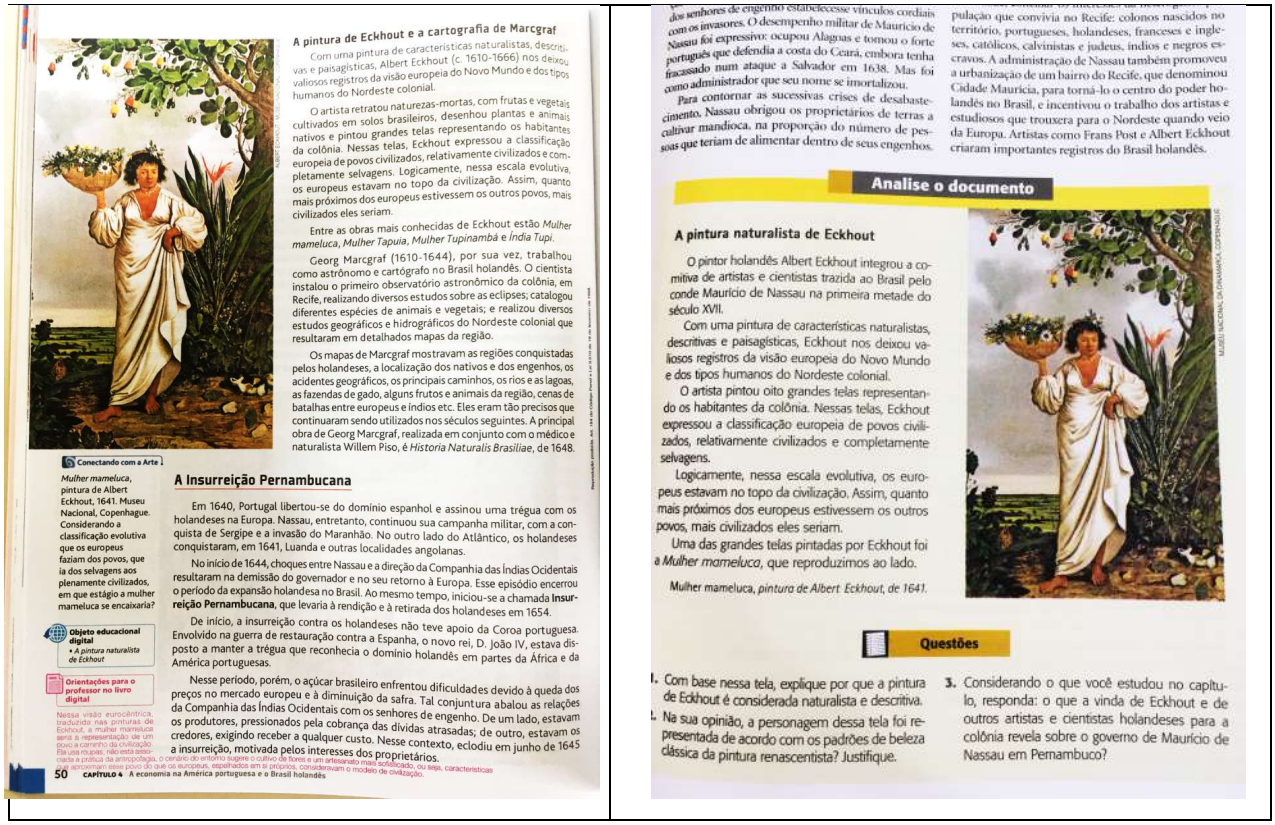
MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Questões

1. Com base nessa tela, explique por que a pintura de Eckhout é considerada naturalista e descritiva.
2. Na sua opinião, a personagem dessa tela foi representada de acordo com os padrões de beleza clássica da pintura renascentista? Justifique.
3. Considerando o que você estudou no capítulo, responda: o que a vinda de Eckhout e de outros artistas e cientistas holandeses para a colônia revela sobre o governo de Maurício de Nassau em Pernambuco?

Figura 45- Fotografia da página 89 do livro didático, registro fotográfico de nossa autoria.

Nessa edição econtramos uma reformulação grande no livro, o texto narrativo com importantes mudanças, inclusive trazendo debates recorrentes na historigrafia sobre o tema, recorrendo a Evaldo Cabral de Mello. Na edição de 2013, presente no Guia PNLD de 2015, já havia uma proposta interessante da imagem que dialogava com o texto.



A pintura de Eckhout e a cartografia de Marcgraf

Com uma pintura de características naturalistas, descritivas e paisagísticas, Albert Eckhout (c. 1610-1666) nos deixou valiosos registros da visão europeia do Novo Mundo e dos tipos humanos do Nordeste colonial.

O artista retratou naturezas-mortas, com frutas e vegetais cultivados em solos brasileiros, desenhou plantas e animais nativos e pintou grandes telas representando os habitantes da colônia. Nessas telas, Eckhout expressou a classificação europeia de povos civilizados, relativamente civilizados e completamente selvagens. Logicamente, nessa escala evolutiva, os europeus estavam no topo da civilização. Assim, quanto mais próximos dos europeus estivessem os outros povos, mais civilizados eles seriam.

Entre as obras mais conhecidas de Eckhout estão *Mulher mameluca*, *Mulher Tapuia*, *Mulher Tupinambá* e *Índia Tupi*.

Georg Marcgraf (1610-1644), por sua vez, trabalhou como astrônomo e cartógrafo no Brasil holandês. O cientista instalou o primeiro observatório astronômico da colônia, em Recife, realizando diversos estudos sobre as eclipses; catalogou diferentes espécies de animais e vegetais; e realizou diversos estudos geográficos e hidrográficos do Nordeste colonial que resultaram em detalhados mapas da região.

Os mapas de Marcgraf mostravam as regiões conquistadas pelos holandeses, a localização dos nativos e dos engenhos, os acidentes geográficos, os principais caminhos, os rios e as lagoas, as fazendas de gado, alguns frutos e animais da região, cenas de batalhas entre europeus e índios etc. Eles eram tão precisos que continuaram sendo utilizados nos séculos seguintes. A principal obra de Georg Marcgraf, realizada em conjunto com o médico e naturalista Willem Piso, é *Historia Naturalis Brasiliae*, de 1648.

Conectando com a Arte

Mulher mameluca, pintura de Albert Eckhout, 1641. Museu Nacional, Copenhague. Considerando a classificação evolutiva que os europeus faziam dos povos, que ia dos selvagens aos plenamente civilizados, em que estágio a mulher mameluca se encaixaria?

Objeto educacional digital
• *A pintura naturalista de Eckhout*

Orientações para o professor no livro digital

Nessa visão eurocêntrica, traduzida nas pinturas de Eckhout, a mulher mameluca seria a representação de um povo a caminho da civilização. Ela usa roupas, não está associada à prática da antropofagia, o cenário do entorno sugere o cultivo de flores e um artesanato mais sofisticado, ou seja, características [illegible] que os europeus, especialmente em si próprios, consideravam o modelo de civilização.

A Insurreição Pernambucana

Em 1640, Portugal libertou-se do domínio espanhol e assinou uma trégua com os holandeses na Europa. Nassau, entretanto, continuou sua campanha militar, com a conquista de Sergipe e a invasão do Maranhão. No outro lado do Atlântico, os holandeses conquistaram, em 1641, Luanda e outras localidades angolanas.

No início de 1644, choques entre Nassau e a direção da Companhia das Índias Ocidentais resultaram na demissão do governador e no seu retorno à Europa. Esse episódio encerrou o período da expansão holandesa no Brasil. Ao mesmo tempo, iniciou-se a chamada **Insurreição Pernambucana**, que levaria à rendição e à retirada dos holandeses em 1654.

De início, a insurreição contra os holandeses não teve apoio da Coroa portuguesa. Envolvido na guerra de restauração contra a Espanha, o novo rei, D. João IV, estava disposto a manter a trégua que reconhecia o domínio holandês em partes da África e da América portuguesas.

Nesse período, porém, o açúcar brasileiro enfrentou dificuldades devido à queda dos preços no mercado europeu e à diminuição da safra. Tal conjuntura abalou as relações dos produtores, pressionados pela cobrança das dívidas atrasadas; de outro, estavam os credores, exigindo receber a qualquer custo. Nesse contexto, eclodiu em junho de 1645 a insurreição, motivada pelos interesses dos proprietários.

50 CAPÍTULO 4 A economia na América portuguesa e o Brasil holandês

dos senhores de engenho estabelecesse vínculos cordiais com os invasores. O desempenho militar de Maurício de Nassau foi expressivo: ocupou Alagoas e tomou o forte português que defendia a costa do Ceará, embora tenha fracassado num ataque a Salvador em 1638. Mas foi como administrador que seu nome se imortalizou.

Para contornar as sucessivas crises de desabastecimento, Nassau obrigou os proprietários de terras a cultivar mandioca, na proporção do número de pessoas que teriam de alimentar dentro de seus engenhos.

pulação que convivia no Recife: colonos nascidos no território, portugueses, holandeses, franceses e ingleses, católicos, calvinistas e judeus, índios e negros escravos. A administração de Nassau também promoveu a urbanização de um bairro do Recife, que denominou Cidade Maurícia, para torná-lo o centro do poder holandês no Brasil, e incentivou o trabalho dos artistas e estudiosos que trouxera para o Nordeste quando veio da Europa. Artistas como Frans Post e Albert Eckhout criaram importantes registros do Brasil holandês.

Analise o documento

A pintura naturalista de Eckhout

O pintor holandês Albert Eckhout integrou a comitiva de artistas e cientistas trazida ao Brasil pelo conde Maurício de Nassau na primeira metade do século XVII.

Com uma pintura de características naturalistas, descritivas e paisagísticas, Eckhout nos deixou valiosos registros da visão europeia do Novo Mundo e dos tipos humanos do Nordeste colonial.

O artista pintou oito grandes telas representando os habitantes da colônia. Nessas telas, Eckhout expressou a classificação europeia de povos civilizados, relativamente civilizados e completamente selvagens.

Logicamente, nessa escala evolutiva, os europeus estavam no topo da civilização. Assim, quanto mais próximos dos europeus estivessem os outros povos, mais civilizados eles seriam.

Uma das grandes telas pintadas por Eckhout foi a *Mulher mameluca*, que reproduzimos ao lado.

Mulher mameluca, *pintura de Albert Eckhout, de 1641.*

MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Questões

1. Com base nessa tela, explique por que a pintura de Eckhout é considerada naturalista e descritiva.
2. Na sua opinião, a personagem dessa tela foi representada de acordo com os padrões de beleza clássica da pintura renascentista? Justifique.
3. Considerando o que você estudou no capítulo, responda: o que a vinda de Eckhout e de outros artistas e cientistas holandeses para a colônia revela sobre o governo de Maurício de Nassau em Pernambuco?

Quadro 2 - Comparativo das página 50 de edição do livro de 2013 presente no guia PNLD 2015, com a página 89 da edição do livro de 2016 presente no guia PNLD 2018.

Nessa edição de 2016 que compõe o guia PNLD 2018, encontramos melhoria no uso da imagem, com a criação de uma atividade própria para a imagem, a reprodução ainda peca na referência por não informar a técnica utilizada e as dimensões. O guia PNLD apresenta a seguinte análise:

> A forma como as seções de exercícios e atividades foram concebidas estimula o envolvimento cres- cente do estudante com a construção de sua própria aprendizagem, pois parte-se de questões vinculadas ao conteúdo para outras em que se requer articulação com imagens e textos, no intuito de ir além de uma reprodução do que se encontra no texto didático. As atividades ainda estimulam a reflexão crítica, o diálogo com os colegas e com o professor e a compreensão de que importantes questões e problemas da atualidade estão relacionados aos processos históricos estudados. (BRASIL, 2016 p.91)

Os questionametos propostos no exercício de fato permitem uma reflexão crítica e que facilmente ocorra trabalho em grupo sobre o assunto. No caso da atividade com as obras de Eckhout, presente na página 89, encontramos um diálogo interdisciplinar com a disciplina de arte bem como uma problematização da obra com os padrões de beleza do Renascimento. Observamos ainda que, na questão 3, as autoras levam os alunos ao raciocínio sobre o projeto de divulgação de Nassau ao financiar a vinda da comitiva de

intelectuais para os domínios holandeses na América do século XVII. Nas orientações que o guia dá para o professor, temos:

> Professor, um dos aspectos a destacar na obra é o trabalho com fontes. São utilizadas fontes escritas e iconográficas, acompanhadas de atividades de leitura, quer estejam em seções específicas, quer estejam distribuídas ao longo do texto didático. Essas são boas oportunidades para uma aproximação dos estudantes com o processo de construção da História, inclusive percebendo que são várias as representações do passado. (BRASIL, 2016 p.92)

As obras didáticas durante muito tempo foram o grande condutor do debate em sala de aula e, apesar de hoje ainda terem papel central nas aulas de história, elas, queiramos ou não, estão em constante diálogo com as diversas formas de narrativas presentes. A história pública se apropria dessas narrativas, ressignifica-as e as reconstrói através dos tempos. O olhar exótico de Eckhout e dos holandeses que estiveram aqui no século XVII são permanências profundas nas narrativas históricas que se mantém na história pública cuja principal base é o livro didático. Narrar, diz Rüsen (2001, p.150), é uma prática cultural de interpretação do tempo. O passado torna-se presente a partir de uma atividade intelectual denominada de "história" e que pode ser caracterizada pela forma de uma narrativa. Assim, as estórias, na maioria das culturas, são uma forma inteligível de se reproduzir o passado, e o pensamento histórico segue por princípio à lógica da narrativa e carrega consigo práticas e concepções por séculos, assim como o olhar sobre o exotismo de Eckhout do século XVII e ainda presente em nossos livros didáticos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações não pretendem encerrar ou concluir a discussão e debate sobre o assunto, desejamos sim corroborar a pesquisa histórica, principalmente na relação que propomos nesta pesquisa: História Colonial; Imagens na História e o livro didático de História. A realização da pesquisa nos conduziu muito mais à elaboração de novas perguntas do que a respostas. Escrever sobre a ocupação holandesa no Brasil não é tarefa simples, a literatura acadêmica sobre o assunto é vasta e de grande qualidade, como podemos ver nos trabalhos de Evaldo Cabral de Mello e José Antônio Gonsalves de Mello, entre tantos. Buscamos uma pesquisa que pudesse trazer um olhar original sobre as imagens produzidas no Brasil holandês, realizadas pelas mãos de Albert Eckhout.

Procuramos demonstrar em nossa pesquisa que essas imagens habitam o nosso imaginário, perpetuando-se nos discursos e narrativas até a atualidade. O olhar europeu eurocêntrico de Eckhout e sua visão exótica estão presentes até hoje nos livros didáticos e colaboram com a construção de uma história pública (SANTHIAGO, 2016) que se constituiu sobre o Brasil colônia. Destacamos também o processo de formação do Estado holandês e suas disputas com os espanhóis e portugueses sobre os mares, de tal forma que fizessem surgir a primeira empresa de capital aberto do mundo, a Companhia das Índias Ocidentais (ALBUQUERQUE, 2010 p. 30), permitindo que a Holanda se colocasse como uma grande nação mercantil nos séculos XVI e XVII. A figura de João Maurício de Nassau é importantíssima, pois ele é tratado como um herói da colonização, um humanista nos trópicos (BARLEU, 1974), que financiou a vinda de uma comitiva de intelectuais, entre eles, Albert Eckhout e Frans Post que foram os primeiros artistas de formação a pisarem na América. Apesar desses atributos, Nassau manteve a lógica econômica de exploração latifundária e levou a Companhia da Índias Ocidentais a graves problemas financeiros.

Atualmente, quando pensamos em história, colocamos como ponto de partida as múltiplas possibilidades que o historiador tem por meio das discussões da história cultural. Dessa forma, entendemos a nossa pesquisa como um reflexo das atuais discussões do ensino de história, articuladas com

os debates sobre a imagem, nosso objeto, as produções pictóricas de Albert Eckhout, por meio de leituras de imagens por uma análise iconológica (PANOFSKY, 1986), tentando compreender além das decisões e entendimento de mundo de nosso artista, mas também associando-os à ação em que estava envolvido, que seria a invasão holandesa no Brasil, e ao ambiente que o cercava, que eram as paisagens tropicais do nordeste brasileiro. Assim, as pinturas apresentam essa materialidade e nos permitem ter olhos para o século XVII por meio de sua iconosfera (MENESES, 2003).

Boaventura Santos (2002) diz que a crise das ciências humanas abriu novos horizontes e, em vez do determinismo, colocou em pauta a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente. A noção de lei vinha a ser parcial e sucessivamente substituída pelas noções de sistema, de estrutura, de modelo e, por último, de processo. De acordo com esse raciocínio, realizamos uma pesquisa que explora o objeto de maneira múltipla, pois, além de tomarmos a imagem como fonte histórica, analisamos também a sua presença nos livros didáticos e como o discurso destaca o aspecto exótico na construção da história pública.

Ao delimitarmos nossa análise aos tipos étnicos de Eckhout, constituímos uma visão de certa forma antropológica; procuramos enxergar como Eckhout, um holandês protestante do século XVII, vinculado aos discursos e práticas do renascentistas e que conviveu com judeus que eram grandes financiadores da Companhia das Índias, enxergava que, apesar da exploração da mão de obra negra e da submissão dos indígenas aos holandeses, havia o processo de civilização desses personagens, mostrando as feições, práticas e indumentárias de nativos e negros pela primeira vez na Europa.

Ao tomarmos como base os livros presentes nos Guia PNLD 2015 e 2018, reiteramos um compromisso com a educação pública e ao mesmo tempo conseguimos observar as produções que chegam à maior parte das escolas do país, sendo esses livros os principais responsáveis por trazer o conhecimento histórico para a grande maioria da população e,

consequentemente, serem agentes importantíssimos na história pública pois os autores sofrem influência desta e influenciam com a publicações dos livros.

Destacamos ainda a importância do trabalho com imagens, ressaltando que estas passaram a se constituir como fontes históricas a partir dos conceitos e propostas metodológicas com a Escola do Annales no século XX, que diversificou e ampliou as possibilidades de análise e narrativa da história. Telas como a de Eckhout deixam de ser uma ilustração da verdade e passam a ser entendidas como produção de um tempo e espaço, tendo historicidade. Tais imagens, vistas como fonte pela academia, ganharam um espaço considerável sendo inclusas nas propostas de ensino de história e estando nos materiais didáticos desde a segunda metade do século XIX. Reconhecemos que a imagem tem importância muito grande no processo de ensino-aprendizagem e é muito utilizada como recurso em sala de aula, assim como elemento gráfico para melhorar a construção estética dos livros didáticos.

Entendemos o livro didático como uma mercadoria, assim como tantas outras que seguem as regras de mercado, e um produto a ser consumido (BITTENCOURT, 2004), um instrumento importante no trabalho do professor bem como do aluno. O livro didático, nas últimas décadas, deixou de ser ignorado pelos pesquisadores e ganhou notoriedade. Para a pesquisa histórica, descortina-se "um terreno inteiro a ser explorado: o das práticas de uso dos livros didáticos" (MUNAKATA, 1997, p. 208). Contudo, ainda há um caminho a ser percorrido na busca de um livro que, na concepção de Rüsen (2011), possibilite "uma competência perceptiva ou embasada na experiência, uma competência interpretativa e uma competência de orientação" (RUSEN, 2011, p. 114).

A quantidade de imagens de Eckhout nos livros didáticos nos surpreendeu, verificamos que essas imagens fazem parte de todo o projeto gráfico. Destacamos em nossa pesquisa os livros que se prendem somente ao *chek-list* de condições dos editais do PNLD para conseguirem sua aprovação. Chegamos à conclusão de que, apesar de encontrarmos muitos equívocos em relação ao uso das imagens, podemos perceber que muitas delas são trabalhadas de maneira interessante e enriquecedora nas aulas de história, visto que se fazem importantes, ainda, por possibilitar um contato maior com a arte, realidade esta que, muitas vezes, pode nem fazer parte do cotidiano do

discente. Além disso, é importante pesquisar com imagens porque elas provocam no leitor uma sensação de pertencimento, em alguns casos, na medida em que o observador se identifica com algum aspecto da imagem, trabalhando, portanto, a noção de identidade. São muitas as possibilidades de pesquisas que se abrem, como, por exemplo, a representação da fauna e da flora nos livros didáticos ou como estaria presente a narrativa de progresso; um aspecto interessante que percebemos também é como a temporalidade muitas vezes é ignorada e as imagens construídas no século XVII são utilizadas em outros recortes temporais sem contextualização.

Conseguimos observar que a nossa questão, ao iniciar esta pesquisa, de visualizar o culto ao exótico nas obras de Eckhout e encontrar tais elementos nos livros didáticos dentro do que entendemos por história pública foi comprovada tanto nas análises iconológicas de Eckhout como na permanência desse olhar exótico nos livros presentes nas coleções PNLD 2015 e 2018. Finalmente, esclarecemos novamente que este trabalho não marca o fim, mas o início de um debate que possa contribuir de alguma forma com outras pesquisas sobre a utilização de imagens para o ensino da história da América Portuguesa.,

8. REFERÊNCIAS

8.1 FONTES

BARLEU, G. **História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil**. Belo Horizonte; São Paulo: Itatiaia; USP,1974. Trad. Cláudio Brandão. 2ª edição.

BERLOWICZ, Barbara et al. (Ed.). **Albert Eckhout Volta Ao Brasil, 1644-2002**. Nationalmuseet, 2002.

BRIENEN, Rebecca Parker; VAN DER EECKHOUT, Albert. **Albert Eckhout: visões do paraíso selvagem: obra completa**. Capivara, 2010.

8.2 LIVROS DIDÁTICOS

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. **História - Conexões**. V. 2. São Paulo: Moderna Plus, 2013.

_____. **História - Conexões**. V. 2. São Paulo: Moderna Plus, 2016.

AZEVEDO, Gislaine C; SERIACOPI, Reinaldo. **História em movimento. Ensino médio**. 4ª edição. São Paulo: Ática, 2014.

BOULOS JR. Alfredo. **História: sociedade e cidadania**. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. **História: das cavernas ao terceiro milênio.** São Paulo: Moderna, v. 2, 2013.

_____. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, v. 2, 2016.

CATELLI JR, Roberto. **Conexão História**. São Paulo, AJS, 2013.

COTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral, volume 2**. São Paulo, Saraiva, 2013.

FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira. **Nova história integrada: ensino médio: volume dois**. São Paulo Companhia da escola, 2013.

MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI Flávio Costa. **Os caminhos do homem**. Curitiba: Editora Base Editotial, 2016.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em debate**. São Paulo: Editora Brasil, 2016.

MORENO, Jean; VIEIRA, Sandro. **História: Cultura e sociedade: fundamentos da modernidade**. V. 2. Curitiba: Positivo, 2013.

SANTIAGO, Pedro; CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida. **Por dentro da história**. São Paulo: Escala Educacional, v. 2, 2016.

VAZ, Valéria. **Ser Protagonista–História**. Volume 2, São Paulo. Edições SM, 2013.

8.3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Francisco Eduardo Alves de. Guerras anglo-holandesas: a luta pelo comércio marítimo. In: VIDIGAL, Armando; ALMEIDA, Francisco Eduardo Alves de. (orgs.). **Guerra no mar: batalhas e campanhas navais que mudaram a história**. Rio de Janeiro: Record, 2009

ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. SP: Letra e Voz, 2016.

_____; ROVAI, Marta (Org). **Introdução à história pública**. SP: Letra e voz, 2011.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. 'Tapuio', Povos Indígenas do Brasil, in: **Instituto Socioambiental**, São Paulo, 1999. Disponível em: www.pib.socioambiental.org/pt/povo/tapuio , acesso em 07 de maio de 2018.

AMIEL, Tel. Recursos Educacionais Abertos: uma análise a partir do livro didático de história. **Revista História Hoje**, v. 3, n. 5, p. 189-205, 2014. Disponível em: http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/128 acessado em 08 de Outubro de 2018.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado Absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1998,

ANDRADE, Everardo; ANDRADE, Nívea. Tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. SP: Letra e Voz, 2016.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste**. São Paulo: Atlas, 1986.

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.85.

ARAÚJO, Anderson Leon Almeida de. Os Flamengos, os Holandeses e a América - contribuições neerlandesas no novo mundo. In: Graciela Bonassa Garcia. (Org.). **Perspectivas Históricas de uma Mesma América**. Seropédica, RJ: Edur UFRRJ, 2010. Disponível em: http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/perspectivas-historicas/artigos/09.pdf, acesso em 04 de janeiro 2018.

ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro didático: princípios da técnica de editoração**. Rio de Janeiro, Brasília: INL, 1986.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**: São Paulo. Companhia das Letras, 1992.

ARRUDA, José Jobson. A crise do século XVII e a consolidação da economia-mundo (1600-1750). **Revista de História**, n. 116, p. 183-192, 1984.

BARBOSA, Andréa, CUNHA, Edgar Teodoro da. **Antropologia e imagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BATISTA, Antonio A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org): **Leitura, história e história da leitura.** Campinas/São Paulo: Associação de leitura do Brasil/FAPESP, 2002.

BEARD, Joseph. **The Administration of Spain under Charles V, Spain's New Charlesmagne**. 2005, 232f. (Dissertação) Mestrado em História das Arte, University of Texas, Texas, 2005.

BELTING, Hans. **Antropologia de la imagen**. Madri: Katz, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas III. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v30n3/a08v30n3.pdf acessado em 05 de Outubro de 2018.

_____, Circe Maria Fernandes. Documentos não escritos na sala de aula. In: _____. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 351 – 400.

_____, Circe. **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 1996. Disponível em: http://www.journals.usp.br/rfe/article/view/33598 acessado em 05 de Outubro de 2018.

BOUZA-ALVAREZ, Fernando J. **Portugal en la monarquía hispánica (1580-1640): Felipe II, las Cortes de Tomar y la génesis del Portugal Católico**. 1987. Tese de Doutorado. Universidad Complutense de Madrid.

_____, Fernando. **Portugal no tempo dos Filipes. Política, cultura, representações (1580-1668)**. Lisboa: Edições Cosmos. 2000; p.73-74.

BONDIAN, Mirian. Hebrews of the Portuguese Nation- Conversos and Community. in **early Modern Amsterdam**. Indiana university Press. Michigan, 1999.

BOWN, Stephen R. **1494: Como uma briga de família na Espanha medieval dividiu o mundo ao meio**. São Paulo: Globo, 2013,

BOXER, Charles R. **O império marítimo português**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Os holandeses no Brasil: 1624-1654**. Brasiliana, 1961.

BRAUDEL, Fernand. **Os Jogos das Trocas – Civilização Material, Economia e Capitalismo, Séculos XV-XVIII**. 1ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BRASIL. 2014. **Guia de livros didáticos: PNLD 2015: História**: Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 143 p.

BRASIL. 2017. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: História**: Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 108 p.

BUESCU, Ana Isabel. Sentimento e Esperanças de Portugal. HESPANHA, Antonio Manuel (Dir.). **Portugal na época da Restauração**. Lisboa: Cosmos, 1993.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Editora UNESP, 2017.

CARDIM, Pedro. O Processo Político. In: HESPANHA, Antonio Manuel (Coord.). **História de Portugal: O Antigo Regime**. Lisboa: Estampa, 1998.

CARDOSO, F. H. **Prefácio. In: Albert Eckhout volta ao Brasil, 1644- 2002**: catálogo de exposição. Copenhague: Nationalmuseet. 2002.

CARDOSO, Rafael. O Início do Desing de Livros no Brasil. In: _____. **O design brasileiro, antes do design Aspectos da história gráfica, 1870-1960**. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. **História**

(São Paulo), v. 23, n. 1-2, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/his/v23n1-2/a03v2312.pdf acessado em 04 de Outubro de 2018.

_____, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**, Tese de doutorado apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10614 acessado em 04 de Outubro de 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Editora, 1999.

CESAR, William Carmo. Velas e canhões no expansionismo holandês do século XVII. **Revista Navigator**, n. 10, 2009. Disponível em: http://www.revistanavigator.com.br/navig10/dossie/N10_dossie2.pdf acesso em 16 de janeiro de 2018.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

_____. Figuras retóricas e representações históricas. In: _____. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 101-118.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Os Tupis e os Tapuias de Eckhout: o declínio da imagem renascentista do índio. **Varia História**, v. 24, n. 40, p. 591-610, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000300012&script=sci_arttext Acessado em 02 de Otubro de 2018.

CORREIA, Stéphanie Caroline Boechat. **O reino do Congo e os miseráveis do mar: o Congo, o sonho e os holandeses no Atlântico,1600-1650**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, RJ, 2013.

COSTA, João Paulo. O Império e os diplomatas da restauração. **STVDIA**. Lisboa: Instituto de investigação científica tropical. / Centro de estudos históricos e cartografia antiga, n.48, 1989.

D´AVILLA, Alfonso. **Felipe II y la sucesion de Portugal**. Madrid: Calpe, 1956.

DAVILA, Enrique. Diccionario histórico, ó Biografia universal compendiada, 1832. Universidade de Oxford, Versão digitalizada de 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=NSEIAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false, acesso em 08 de janeiro de 2018.

DE ALBUQUERQUE, Roberto Chacon. A companhia das índias ocidentais: uma sociedade anônima?. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo**, v. 105, p. 25-38, 2010. Disponível em: http://www.journals.usp.br/rfdusp/article/view/67891/70499 acesso em 20 de janeiro de 2018.

DEWULF, Jeroen. Gramática da Língua Neerlandesa, a língua dos holandeses e dos flamengos. **Dutch Studies Program**, 2014.

DIAS, Susana. O exótico e o pitoresco nas pinturas. **Com ciência**, 2006. Disponível em: http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=14&id=131&tipo=0 acesso em 01 de maio de 2018.

EGMOND, Florike; MASON, Peter. Albert E (e) ckhout, court painter. **Albert Eckhout: A Dutch Artist in Brazil**, p. 109-27, 2004.

FERRARO, Juliana Ricarte. A produção dos livros didáticos: uma reflexão sobre imagem, texto e autoria. in: **Revista Cadernos do Ceom**, v. 24, n. 34, p. 169-188, 2011. Disponível em: http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/973 acessado em 05 de Outubro de 2018

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GAY, Peter. **O estilo na História**: Gibbon, Ranke, Macaulay, Burckhardt. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

GESSAT, Rachel. **1581: Holanda se liberta da Espanha**. Dissponível em: http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,319686,00.html, acesso em 06 de janeiro 2018.

GOUVÊA, Fernando da Cruz. **Maurício de Nassau e o Brasil holandês: correspondência com os Estados Gerais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1998.

GOMES, Angela Maria De Castro. **Capanema: o ministro e seu ministério**. Editora FGV, 2000.

GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. Trad.: Raul de Sá Barbosa. 1.ed. 1959. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler. **Práticas da leitura. São Paulo: Estação Liberdade**, p. 35-73, 2001.

HERCKMANS, Elias. **Generale Beschrijvinge van de Capitanie Paraiba, Bijdragen en Medelingen van het Historisch Genootschap**, vol. 2, 1879.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do paraíso**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985, p.310.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da Imagem**, Campinas, Papirus Editora, 2006

KANTOR, Iris. Usos diplomáticos da ilha-Brasil. Polêmicas cartográficas e historiográficas. **Varia história**, v. 23, n. 37, p. 70-80, 2007. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/3844/384434820004.pdf, acesso em 14 de janeiro de 2018.

KAPLAN, **Yosef. Judios novos en Amsterdam- Estudio sobre la historia social e intelectual del judaismo sefardí en el siglo XVII**. Gedisa editorial. Barcelona, 1996

KENNEDY, Paul. **Ascenção e queda das grandes potências – Transformação econômica e conflito militar de 1500 a 2000**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

KAMEN, Henry. **Filipe da Espanha**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KOSELLECK, Reinhardt. **Futuro Passado**: por una semántica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? In: ALMEIDA. Juniele Rabêlo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2012.

LISBOA, Rodney Alfredo Pinto. Royal Navy: evolução e superioridade do poder naval britânico na era dos navios a vela. **Revista Navigator**, p. 92-104, 2012. Disponível em: http://www.revistanavigator.com.br/navig16/art/N16_art2.pdf, acesso em 15 de janeiro de 2018

LOPES, Luiz Roberto. **História do Brasil colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

LOWIE. R. H. The Tarairiu. Steard. In: **J. H. Handbook of South American Indians I**: pp 563- 566, Smith. Inst. Bur. of Amer. Ethnol. Bull. 143, 1946.

LUCIANI, Fernanda Trindade. **Munícipes e escabinos: poder local e guerra de restauração no Brasil Holandês (1630-1654)**. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MAESTRI, Mario. **Uma história do Brasil: colônia**. São Paulo: Contexto, 2001.

MAGALHÃES, Leandro Henrique. A questão da alteridade e a restauração portuguesa na obra do Padre Antônio Vieira. **Revista do Centro de Estudos Portugueses**, v. 20, n. 27, p. 321-337, 2000 Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/view/6836/5830, acesso em 09 de janeiro de 2018.

MAINKA, Peter Johann. A Luta Européia entre as Dinastias dos Habsburgos e dos Valois pela Borgonha e Itália (1477-1559). **História: questões & debates**, v. 38, n. 1, 2003. Disponível em: http://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/2719/2256, acesso em 8 de Janeiro de 2018.

MASON, Peter. **Infelicities: representations of the exotic**. JHU Press, 1998.

_____. Troca e deslocamento nas pinturas de Albert Eckhout de sujeitos brasileiros. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 7, p. 231-249, 2014.

MARTINS, Isabel. Analisando livros did· ticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexıes e sugerindo uma agenda para a pesquisa. **Pro-posições**, v. 17, n. 1, p. 117-136, 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643659 Acessado em 23 de Dezembro de 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007
MELLO, Evaldo Cabral de. (Org.). **O Brasil holandês (1630-1654)**. São Paulo: Penguin Classics, 2010

_____. **Olinda restaurada. Guerra e açúcar no Nordeste, 1630**, v. 1654, n. 2, 1998a.

_____. **O Negócio do Brasil. Portugal, os Países Baixos e o Nordeste, 1641-1669**. Rio de Janeiro: Editora Topbooks, 1998b.

_____. **Imagens do Brasil Holandês, 1630-1654**. Brasília: Fundação Pró-Memória. Companhia Editora Nacional, 1987.

_____. Imagens do Brasil holandês 1630-1654. in: **ARS (São Paulo)**, v. 7, n. 13, p. 160-171, 2009.

_____. Uma nova Lusitânia. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000).** São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2000. p. 71-101.

_____. **Nassau: Governador do Brasil Holandês**. Editora Companhia das Letras, 2006.

MELLO, José Antônio Gonsalves de. **Estudos pernambucanos: crítica e problemas de algumas fontes da história de Pernambuco**. Governo de Pernambuco, Secretaria de Turismo, Cultura e Esportes, Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco, Diretoria de Assuntos Culturais, 1986.

_____. **Gente da Nação: Cristãos Novos e Judeus em Pernambuco, 1542-1654**. Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana. Recife, 1996.

_____. **Tempo dos flamengos: influência da ocupação holandesa na vida e na cultura do norte do Brasil**. Instituto Nacional do Livro, Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.

MENESES, Ulpiano T. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

_____. Rumo a uma "História Visual". In: **O imaginários e o poético na Ciências Sociais**/ José de Souza Martins, Cornélia Eckert, Sylvia Caiuby Novais (Orgs), Bauru, SP: Edusc, 2005

MÍNGUEZ, Jesús García; MIRANDA, Miguel Beas (Ed.). **Libros de texto y construcción de materiales curriculares**. Proyecto Sur, 1995.

MIRANDA, Ferreira et al. **Gente de Guerra: origem cotidiano e resistência dos soldados do exército da companhia das índias ocidentais no Brasil (1630-1654)**. 2011. Tese de Doutorado. Institute of History, Faculty of the Humanities, Leiden University.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tânia Regina de. O livro didático de história hoje: Um panorama a partir do PNLD. **Revista brasileira de história**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123- 144, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200006&script=sci_arttext&tlng=es Acessado em 09 de Outubro de 2018.

MONTEIRO, Ana Maria. Formação de professores: entre demandas e projetos. **Revista História Hoje**, v.2, n.3, São Paulo,USP, jun. 2013, p.19-42.

MONTEIRO, John M. Tupis, Tapuias e Historiadores: **Estudos de História Indígenas e do Indigenismo, Departamento de Antropologia**: Tese Apresentada para o Concurso de Livre Docência Área de Etnologia, Subárea História Indígena e do Indigenismo, Campinas MG: IFCH-Unicamp. 2001.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. 223 f. Tese de doutorado apresentada ao Programa de de História e Filosofia

da Educação da Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, , São Paulo, 1997. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10559 Acessado em 05 de Outubro de 2018.

_____. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB/FAPESP, 2002. p. 577-594.

_____. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história: sujeitos, saberes, práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 137-147.

MURTEIRA, André. O estado da índia e as companhias das índias orientais neerlandesa e inglesa no índico ocidental, 1600 – 1635 In: HERNÁNDEZ, Santiago Martínez. **Governo, Política e Representações do Poder no Portugal Habsburgo e nos seus Territórios Ultramarinos (1581-1640)**. Lisboa: Centro de História Além-Mar. Universidade de Nova Lisboa, 2011.

NASCIMENTO, Rômulo Luiz Xavier do. "**Pelo lucro da Companhia": aspectos da administração no Brasil Holandês**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco, Recife: 2004.

NOVAIS, Fernando A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

OLIVEIRA, Ana Claúdia de, **Semiótica Plástica**, São Paulo, Editora Hacker Editores, 2004.

OLIVEIRA, Flávio dos Santos**. Friedrich List: nacionalismo e cosmopolitismo na integração dos estados alemães**. 2017 292f. (Tese) Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, ES, 2017.

OLIVEIRA, Francisco Isaac D. de. O Fio da memória: As paisagens do Brasil Holandês. **Diálogos Revista Electrónica de Historia**, v. 15, n. 2, p. 225-245, 2014.

PAIVA, Daniela Rabelo Costa Ribeiro. Construíndo um entendimento sobre o Portugal dos Filipees. In: **Anais do III Simpósio Impérios e Lugares no Brasil**, UFOP. Ouro Preto: Minha Gerais, 2010

PALASSI FILHO, Arlindo. Formação do estado moderno holandês: apogeu e queda da República das Províncias Unidas. **BOLETIM HISTORIAR**, n. 9, 2015.

PANOFF, Michel. **L'exotisme: une valeur sure. *L'Homme***, Paris, v. 26, n. 97, p. 287-296. 1986

PANOFSKY, E. "Iconografia e Iconologia: Uma introdução ao estudo da arte da Renascença". In: **Significado nas Artes Visuais**. Tradução: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2ª ed., 1986, p. 47-65.

_____, E. **Significado nas artes visuais**. Trad.: Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. 1.ed. 1955. São Paulo: Perspectiva, 1991

PEIRCE, Charles Sandres. **Escritos coligidos.** Coleção Os pensadores. Vol. XXXVI. São Paulo: Abril Cultural,1983.

PEREIRA, Ricardo Soares, **Compras do governo brasileiro para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Brasília, novembro de 2007, texto para discussão no. 1307, 41 p. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/ouvidoria . Acessado em 05 de Outubro de 2018.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**, São Paulo, Editora Contexto, 2008.

_____, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar**, São Paulo, Editora Contexto, 2010.

PINSKY, Jaime. **O ensino de história e a criação do fato**. Editora Contexto, 1992.

RAMINELLI, Ronald. **Imagens da colonização. A representação do índio de Caminha a Vieira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

RAMOS, Arthur. **A mestiçagem no Brasil**. Ufal, 2004

REIS, José Carlos. **A Especificidade Lógica da História**. In: História **& Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2ª edição. p.97. 2005.

ROITMAN, Jessica V. **The Same But Different?: Inter-cultural Trade and the Sephardim, 1595-1640**. Brill, 2011.

ROSSATO, Luciana. Imagens de santa Catarina: Arte e ciência na obra do artista viajante Louis Choris. **Revista Brasileira de História**, v. 25, n. 49, p. 175-195, 2005.

RÜSEN, Jorn. O livro didático ideal**.** In.: SCHMIDT, M. A. BARCA, I. MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba; Ed. UFPR, 2011.

_____. **Teoria da história: Razão histórica: os fundamentos da ciência histórica/trad. Estevão de Rezende Martins**. Ed. UnB, 2001.

SALGADO, Manoel L.S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In ROCHA, Helenice et al (orgs.*)* **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SANTOS, Izabel M. Albert Eckhout e a construção do imaginário sobre o Brasil na Europa seiscentista. In: **Mneme - Revista de Humanidades**. Brasil: v.9. núm 24. 2008

SALGADO, Manoel L.S. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In ROCHA, Helenice et al (orgs*.)* **A escrita da história escolar: memória e historiografia.** Rio de Janeiro: FGV, 2009.

SALGUEIRO, Heliana. A. Apresentação. IN: LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana – seleção de textos**. Tradução Cely Arena. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Alegre, Afrontamento: 2002.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: ALMEIDA, Juniele; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. SP: Letra e Voz, 2016.

SEED, Patrícia. **Cerimônias de posse na conquista européia do Novo Mundo (1492-1640)**. Tradução Lenita Esteves. São Paulo: Unesp/Cambridge, 1999, p.145/172.

SEGALEN, Victor. **Essai sur l'exotisme, une esthétique du divers**. Paris: Fata Morgana, 1996.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal: A Restauração e a Monarquia Absoluta (1640-1750)**. Lisboa: Verbo, 1982.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina História**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SIMAN, Lana Mara de Castro; SILVA, Marco Antônio. **Livro didático de História: um objeto de interesse público**, 2006. Disponível em: http//artigos.netsaber.com.br/resumo- artigo-17690. Acessado em 21 de Setembro de 2018.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.p. 69 – 90.

SCHAUB, Jean Frederic. **Portugal na Monarquia Hispânica (1580-1640)**. Lisboa: Livros do Horizonte, 2001

SCHAMA, Simon. **O Desconforto da riqueza a cultura holandesa na época de ouro: uma interpretação**. Companhia das Letras, 1992.

SLOAN, K. **The Art of Alexander and John Robert Cozens: the poetry of Landscape**. Yale University Press, New Haven, London, 1986.

SOUZA, Marina de Mello e. 2006. Reis **negros no Brasil escravista – História da Festa de Coroação de Rei de Congo**. Belo Horizonte: Editora UFMG

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria G. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

STAMATTO, M. I. S. Historiografia e ensino de história através dos livros didáticos de história. In: OLIVEIRA, M. M. D. (Org.). **Ensino de História: múltiplos ensinos em múltiplos espaços**. Natal: EDUFRN, 2008, pp.137-147.

STASZAK, Jean-François. Qu'est-ce que l'exotisme?. **Le Globe. Revue genevoise de géographie**, v. 148, n. 1, p. 7-30, 2008.

STELLA, Roseli Santaella. **Brasil durante el gobierno español, 1580-1640**. Madrid: Fundación Hernando de Larramendi, 2000.

TAPIOCA NETO, Renato Drummond. **Quatro esposas: as rainhas de Felipe II da Espanha – Parte I: Maria Manuela de Portugal e Maria I da Inglaterra**. Publicação de 03 de Agosto de 2016 Dissponível em: https://rainhastragicas.com/2016/08/03/as-rainhas-de-felipe-ii-parte-i/ , acesso em 11 de janeiro 2018.

TODOROV, Tzvetan. ***Nosotros y los otros***. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

TOPOLSKI, J. La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. In: CARRETERO, M.; VOSS, J. F. (Comps.). **Aprender y pensar la historia**. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. p.101-119.

ZUMTHOR, Paul. **A Holanda no tempo de Rembrandt**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989

VAINFAS, Ronaldo. O idioma da apostasia judaica na Holanda do século XVII. **Mirabilia**, n. 21, p. 0506-526, 2015. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/mirabilia/mirabilia_a2015m6-12n21/mirabilia_a2015n21p506.pdf, acesso em 22 de janeiro de 2018.

VALLADARES, Clarival do Prado; MELLO FILHO, Luiz Emygdio de. **Albert Eckhout, pintor de Mauricio de Nassau no Brasil, 1637/1644**. 1981.

VALLADARES, Rafael. **La conquista de Lisboa: violencia militar y comunidad política en Portugal, 1578-1583**. Marcial Pons Historia, 2008.

VAN GELDER, H. E. Twee Braziliaanse schildpadden door Albert Eckhout. **Oud Holland**, p. 5-30, 1960.

VIEIRA, Cleber Santos. Livros didáticos e cultura política: OSPB em tempos de Nova República. In: **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, 2011. pp. 71-82. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13147 acessado em 04 de Outubro de 2018.

VILAÇA, Aparecida. Fazendo corpos: reflexões sobre morte e canibalismo entre os Wari'à luz do perspectivismo. **Revista de Antropologia**, v. 41, n. 1, p. 09-67, 1998.

VILARDAGA, Jose Carlos. **São Paulo na órbita do império dos Felipes: conexões castelhanas de uma vila da América portuguesa durante a União Ibérica (1580-1640)**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

WANDERLEY, Sonia. Narrativas contemporâneas de história e didática da história escolar In ALMEIDA, Juniele Rabelo; MAUAD, Ana; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.) **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

XAVIER, Erica da Silva; CUNHA, Maria de Fátima da. Entre a indústria editorial, a academia e o estado: o livro didático de história em questão. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 24, n. 34, p. 123-146, 2011. Disponível em: http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/971 Acessado em 03 de Otubro de 2018.

9. ANEXOS

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Guia de livros didáticos
PNLD 2015
ENSINO MÉDIO

HISTÓRIA

Brasília
2014

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Formulação de Conteúdos Educacionais
Coordenação Geral de Materiais Didáticos

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE
Diretoria de Ações Educacionais
Coordenação Geral dos Programas do Livro

Equipe Técnico-pedagógica – SEB
Andrea Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Edivar Ferreira de Noronha Júnior
José Ricardo Albernás Lima

Equipe Técnico-administrativa e de apoio – SEB
Gabriela Brito de Araújo
Gislenilson Silva de Matos
Luiz Octavio Pereira Gomes
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

Equipe do FNDE
Sonia Schwartz
Auseni Peres França Millions
Edson Maruno
Ana Carolina Souza Luttner
Ricardo Barbosa dos Santos
Geová da Conceição Silva

Projeto Gráfico e Diagramação
Silvestre Linhares

Johnathan Pereira Alves Diniz – Bibliotecário – CRB1/2376

Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
140p. : il.

ISBN: 978-85-7783-164-7

1. Livro didático. 2. Programa Nacional do Livro Didático. 3. História. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

CDU 371.671

Tiragem 25.869

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70047-900| Tel: (61) 2022-8419

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO

Comissão Técnica
Flávia Eloisa Caimi (UPF)

Coordenação Institucional
Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN)

Coordenação de Área
Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN)

Assessoria Pedagógica
Itamar Freitas de Oliveira (UFS)

Coordenação Adjunta
Dilton Cândido Santos Maynard (UFS)
Marta Margarida Andrade Lima (UFRPE)
Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL)
Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFF)

Apoio Técnico
David Tafnes de Oliveira Silva (UFRN)
Felipe Tavares de Araújo (UFRN)
Jandson Bernardo Soares (UFRN)
Wendell de Oliveira Souza (UFRN)

Avaliadores
Alexia Pádua Franco (UFU)
Ana Luiza Araújo Porto (IFAL)
Ana Maria Mauad Sousa Andrade Essus (UFF)
Anderson Ribeiro Oliva (UnB)
André Victor Cavalcanti Seal da Cunha (UERN)
Anita Lucchesi (CECIERJ)
Aryana Lima Costa (UERN)
Carina Martins Costa (UERJ)
Carla Beatriz Meinerz (UFRGS)
Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)
Clarícia Otto (UFSC)
Cristiani Bereta da Silva (UDESC)
Débora Souza Cruz Martins (UFS)
Décio Gatti Júnior (UFU)
Edilson Aparecido Chaves (IFPR)
Edna Maria Matos Antonio (UFS)
Elison Antonio Paim (UFSC)
Francisco das Chagas Fernandes Santiago Júnior (UFRN)
Francisco Egberto de Melo (URCA)
Gilvan Ventura da Silva (UFES)
Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ)
Humberto da Silva Miranda (UFRPE)
Isaíde Bandeira da Silva (UECE)
Jane Derarovele Semeao e Silva (URCA)
João Maurício Gomes Neto (UNIR)
Juçara Luzia Leite (UFES)
Juliana Pirola da Conceição Balestra (UNICAMP)
Juliana Teixeira Souza (UFRN)
Karla Karine de Jesus Silva (UFS)
Kleber Luiz Gavião Machado de Souza (UFRN)

Lucas Victor Silva (UFRPE)
Luiz Henrique dos Santos Blume (UESC)
Lyvia Vasconcelos Baptista (UFRN)
Marcella Albaine Farias da Costa (UFRJ)
Márcia Elisa Teté Ramos (UEL)
Marisa Noda (UENP)
Mônica Martins da Silva (UFSC)
Muirakytan Kennedy de Macêdo (UFRN)
Nathalia Helena Alem (IFBA)
Nilton Mullet Pereira (UFRGS)
Olívia Morais de Medeiros Neta (IFRN)
Renilson Rosa Ribeiro (UFMT)
Robson William Potier (UnP)
Ronaldo Cardoso Alves (UNESP)
Tatyana de Amaral Maia (USS)
Wicliffe de Andrade Costa (UFRN)

Grupo Focal – Professores do Ensino Médio da Rede Pública
Antônia Geíza Costa Bizerra
Sumara Leide da Silva
Verbena Nidiane de Moura Ribeiro
Victor Gabriel Campêlo Assunção

Leitura Crítica
Andréa Ferreira Delgado (UFSC)
Sônia Regina Miranda (UFJF)

Revisão
Fabíola Barreto (UFRN)
Risoleide Rosa Freire de Oliveira (UERN)

Instituição Responsável pela Avaliação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

8 INTRODUÇÃO

9 ENSINO MÉDIO E PNLD

9 Ensino Médio em debate

9 O PNLD e a História no Ensino Médio

10 Avaliação

10 Critérios de avaliação

13 Procedimentos e etapas de avaliação

15 O ENSINO MÉDIO E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA

15 Devemos ensinar todo o conteúdo?

16 Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: quais mudanças podemos destacar?

17 Por que enfatizarmos a interdisciplinaridade?

18 Ensino Médio e culturas juvenis

19 Culturas digitais

20 UMA SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

20 Resenha das coleções

21 REFERÊNCIAS

23 RESENHAS DAS COLEÇÕES

24 Caminhos do Homem

29 Conexão História

35 História

40 Integralis - História

46 História: Cultura e Sociedade

51 História em Debate

56 História em Movimento

62 História Geral e do Brasil

68 História Global - Brasil e Geral

73 História para o Ensino Médio

78 História Sociedade & Cidadania

84 História

89 Nova História Integrada

94 Novo Olhar História

100 Oficina de História

106 Por dentro da História

112 Ser Protagonista História

118 História: das Cavernas ao Terceiro Milênio

124 Conexões com a História

129 CONTEÚDOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS LIVROS IMPRESSOS

136 CONTEÚDOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS LIVROS DIGITAIS

138 CONTEÚDOS DA FICHA DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SITES

APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a)

É com satisfação que a área de História apresenta o Guia 2015 do Livro Didático do Ensino Médio, um meio auxiliar à escolha das obras que você utilizará nos próximos anos.

A exemplo das outras edições, este Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) disponibiliza as resenhas das coleções de História. Também informa sobre o processo de avaliação e o(a) convida a pensar sobre alguns desafios que caracterizam as relações de ensino-aprendizagem na escola brasileira.

Este ano, pela primeira vez para este nível de ensino, as coleções puderam ser inscritas no PNLD também em formato de livro digital. Tal inovação permite ampliar as possibilidades de acesso a novas tecnologias. Agora, além das obras impressas, vocês e seus alunos poderão usufruir, em alguns casos das ferramentas da informática que viabilizam outros recursos pedagógicos para auxiliar no ensino e aprendizagem da História.

O processo de avaliação e a divulgação dos resultados no Guia do PNLD é uma importante etapa. Mas é necessário considerar também as necessidades e finalidades que singularizam cada classe, de cada escola, em cada região deste país. Ressaltamos que a sua experiência é o principal fator de orientação na escolha das obras.

Por fim, lembramos que o livro didático é um instrumento à sua disposição no trabalho de ensinar História cujos usos devem ser submetidos ao seu planejamento, ao projeto pedagógico da instituição e aos interesses da sua comunidade.

Boa leitura!
Área de História

INTRODUÇÃO

O que, efetivamente, este Guia do Livro Didático pode oferecer a você, professor(a)?

Nas páginas que se seguem, apresentamos três blocos de informação. A parte 1 – *Ensino Médio e PNLD* – discute o crescimento do interesse na discussão sobre o tema "Ensino Médio" em diferentes lugares da sociedade. Também descreve a ação do PNLD e os desdobramentos dessa política para o ensino de História. Por fim, informa sobre os procedimentos e etapas da avaliação dos livros didáticos desse nível de ensino. O propósito é situar o lugar do Ensino Médio no debate educacional e solucionar algumas dúvidas sobre a natureza e o funcionamento do PNLD.

A parte 2 – *Ensino Médio e aprendizagem histórica* – é um convite à reflexão sobre alguns dos temas que têm movimentado a agenda dos que se ocupam dessa modalidade. Confessamos não ser tarefa simples abordar os assuntos que se seguem. Contudo, não nos furtamos de convidá-los à experimentação em termos de conteúdos históricos, progressão das aprendizagens, interdisciplinaridade, culturas juvenis e culturas digitais. A problematização desses assuntos pode também contribuir para o bom uso do material adotado na escola.

A parte 3 – *Síntese da avaliação* – como o próprio título anuncia, fornece, inicialmente, os dados relativos ao número de obras inscritas e os resultados da avaliação. Em seguida, apresenta as resenhas que descrevem as especificidades e indicam os potenciais usos das coleções.

Por onde começar? Você decide.

Bom trabalho!

Ensino Médio em debate

Nos últimos anos, o Ensino Médio brasileiro tem sido alvo de muito interesse por parte de associações profissionais, universidades e institutos de pesquisa, legisladores, instituições governamentais nacionais e de organismos transnacionais.

Todos estão preocupados com o fortalecimento do caráter formativo dessa modalidade de ensino e a designação de uma finalidade coerente com os desafios sociais enfrentados pelo Brasil contemporâneo. Uma tarefa nada fácil, concorda?

Indicadores desse interesse são os espaços concedidos pelas grandes redes de televisão aberta, de jornais e revistas de circulação nacional, enfim, de redes sociais blogs e listas de discussão tão frequentes no mundo digital. Podemos afirmar, então, que o tema do Ensino Médio está na ordem do dia. Mas, por que cresceu tanto o interesse nesse nível de escolarização?

Você conhece bem as respostas. Embora o número de matriculados tenha se mantido na casa do 8.300.000, entre 2007 e 2012, intensificou-se o debate e até as veementes críticas ao Ensino Médio, sobretudo devido aos seguintes acontecimentos: a criação de oportunidades de integração ao ensino profissional; a introdução da avaliação por escala e de novos mecanismos de acesso ao ensino superior público – Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) –; a reestruturação dos currículos em torno de uma perspectiva multidisciplinar e a integração da cultura geral com o mundo do trabalho.

Essas transformações também vieram acompanhadas de respostas do Estado no sentido de melhorar as condições de trabalho e estudo, principalmente no que diz respeito à oferta de material didático.

O PNLD e a História no Ensino Médio

Instituído em 1985 e reestruturado em 1993, o PNLD estendeu suas ações ao Ensino Médio em 2007, promovendo a avaliação de dezenas de coleções, adquirindo e distribuindo centenas de milhões de exemplares em todos os estados brasileiros.

Esse esforço se justifica pela importância do livro didático na escolarização básica dos brasileiros. Ele é um instrumento empregado em situação de ensino e aprendizagem, estando presente em salas de aula, bibliotecas, nos lares dos alunos, servindo, sobretudo, como instrumento de formação continuada para o professor e, até mesmo, como orientação curricular.

Por essa razão, o PNLD se constituiu em um dos principais programas de política educacional, com grande repercussão no cotidiano dos professores e alunos de História. O primeiro resultado, evidentemente é o acesso universal ao livro didático.

Além disso, os livros didáticos de História fazem circular alguns princípios de caráter mais geral, instituídos legalmente e frutos de demandas sociais, a exemplo da legislação sobre a experiência africana, afro-brasileira e indígena, das ideias de interdisciplinaridade, da atividade com fontes históricas. Também atualizam a relação entre a escola e o seu entorno, introduzindo o uso de objetos digitais.

Por fim, os livros didáticos também estimulam modificações de práticas de ensino quando enfatizam a superação do preconceito étnico, racial, regional e de gênero, explicitam a proposta teórica e metodológica para o professor e aproximam o universo da sala de aula do exterior da escola, introduzindo novas temáticas e abordagens historiográficas, como a recente história do tempo presente.

Certamente, muitos elementos permanecem, a exemplo da distribuição do conhecimento histórico fundado na cronologia e da frágil articulação entre os textos principal e suplementar. Contudo, tais permanências foram detectadas – sobretudo as sugestões positivas para a História no Ensino Médio – no contexto da avaliação que regularmente o Ministério da Educação tem promovido.

Avaliação

Os livros didáticos de História do Ensino Médio são avaliados constantemente e de modo sistemático. Você os avalia durante anos, da hora da escolha ao planejamento, do momento de capacitação ao uso com os alunos. No âmbito do PNLD, uma equipe de profissionais trabalha no mesmo sentido, durante meses, meticulosamente.

Tal equipe é composta por profissionais com formação inicial em História e experiência docente no Ensino Médio, no ensino técnico, na formação de professores de História em modalidades presencial e a distância e na orientação de mestres e doutores radicados em todas as regiões do país. Além disso, desenvolvem pesquisas sobre História, ensino de História e novas tecnologias.

Por que tão variado grupo? Essa é uma preocupação da Comissão Técnica do Ministério da Educação e também das universidades que sediam a avaliação. Ambos promovem a incorporação dos benefícios que a diversidade - em termos de qualificação, ambientes de trabalho e local de origem - pode agregar à avaliação. Ambos esforçam-se, assim, para respeitar, na avaliação, a pluralidade cultural do nosso país.

Desse modo, você já pode perceber que a avaliação não inclui apenas os docentes-avaliadores radicados em todas as regiões brasileiras. Dezenas de profissionais estão envolvidos na avaliação do livro didático do Ensino Médio, atuando, por exemplo, na Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e no Instituto de Pesquisa em Tecnologia (IPT) da Universidade de São Paulo (USP).

Critérios de avaliação

Professor(a), você conhece bem as virtudes e dificuldades do trabalho coletivo. Por isso, não vai estranhar que uma numerosa e variada equipe como a que apresentamos tenha de seguir algumas diretrizes. Entretanto, quem fornece o caminho? Quem estabelece os critérios e procedimentos?

A avaliação dos livros didáticos promovida pelo PNLD obedece a critérios divulgados em Edital, produzido pela Comissão Técnica que assessora o Ministério da Educação e por técnicos da SEB e do FNDE, pelo menos, dois anos antes de os livros chegarem às suas mãos. Tais critérios são de dois tipos: os comuns a todas

as áreas do conhecimento e os específicos de cada componente curricular.

Os critérios comuns, por exemplo, aos livros de Matemática, Inglês e História, são extraídos da legislação brasileira que trata direta ou indiretamente da formação escolar. Eles levam em conta os princípios éticos, estéticos e de cidadania prescritos pela Constituição Federal de 1988 e replicados em uma série de dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9.394/1996) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006). Também incorporam a legislação resultante das mudanças de sensibilidade da sociedade brasileira – a proteção à criança e ao adolescente é uma delas. Esses dispositivos são traduzidos em termos de prescrições que devem ser obedecidas, sob pena de a coleção não ser incorporada ao Guia do Livro Didático. O Quadro n. 1 lista esses critérios. Acompanhemos:

Quadro 1 - Critérios eliminatórios comuns do Edital do PNLD 2015

1. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.
2. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados.
3. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos.
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos.
5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada.
6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra.
7. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso.

Já os critérios específicos do componente curricular História, estes são produzidos a partir da posição dos especialistas. Eles resultam de padrões historiográficos e pedagógicos vigentes no momento de produção do Edital. O Quadro n. 2 apresenta uma síntese dos critérios resultantes da contribuição dos profissionais da História que, inclusive, são corresponsáveis pela transformação do Manual do Professor em um efetivo instrumento de formação continuada.

Quadro 2 – Síntese dos critérios específicos da História para a avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio

PARA O LIVRO DO ALUNO

- Utilizar a produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia, elaborada nos últimos anos, considerando-a efetivamente como ponto de reflexão e de discussão no conjunto da abordagem.
- Orientar os alunos a pensarem historicamente, a reconhecerem as diferentes experiências históricas das sociedades e, a partir desse entendimento, compreenderem as situações reais da sua vida cotidiana e do seu tempo.
- Estimular os alunos para a historicidade das experiências sociais, trabalhando conceitos, habilidades e atitudes, com vista à construção da cidadania.
- Contribuir para o aprofundamento dos conceitos estruturantes da disciplina, tais como história, fonte, historiografia, memória, acontecimento, sequência, duração, sucessão, periodização, fato, processo, simultaneidade, ritmos de tempo, medidas de tempo, sujeito histórico, espaço, historicidade, trabalho, cultura, identidade, semelhança, diferença, contradição, permanência, mudança, evidência, causalidade, multicausalidade, ficção, narrativa.
- Desenvolver abordagens qualificadas sobre a História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas.
- Incorporar possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar e de integração da reflexão histórica com outros componentes curriculares das ciências humanas e também com outras áreas do conhecimento.

PARA O MANUAL DO PROFESSOR

- Apresentar informações complementares e orientações que possibilitem a condução das atividades de leitura das imagens, sobretudo, como fontes para o estudo da História, extrapolando sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório.
- Orientar o professor sobre as possibilidades oferecidas para a implantação do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das nações indígenas.
- Estimular o professor a considerar o seu local de atuação como fonte de análise histórica e como recurso didático, levando em conta as diferentes condições de acesso e a diversidade nacional.
- Perceber e compreender do espaço construído e vivido pelos cidadãos, além de toda a cultura material e imaterial aí envolvida.

Procedimentos e etapas da avaliação

No item anterior afirmamos que os critérios de avaliação têm origem na legislação educacional e também nos consensos estabelecidos entre os profissionais que se ocupam da produção dos conhecimentos histórico e pedagógico. Os procedimentos, entretanto, são atualizados pelas equipes avaliadoras.

A esse respeito, os principais instrumentos são as fichas de avaliação aplicadas aos materiais impresso, digital e aos sites. Elas são elaboradas a partir dos critérios estabelecidos no Edital (ao final, apresentamos integralmente as três fichas de avaliação).

Para os impressos, a ficha do PNLD 2015 apresenta 40 indicadores em forma de questão, distribuídos em cinco blocos temáticos: Manual do Professor, Componente curricular História, Proposta pedagógica, Formação cidadã e Projeto gráfico-editorial.

Para os livros digitais, a ficha recolhe suas características gerais, apresenta dados quantitativos acerca da presença, por exemplo, de infográficos, audiovisuais, hipermídia, imagens e gráficos e, a exemplo do que ocorre com o material impresso, submete os livros à avaliação pedagógica.

No que diz respeito aos sites, a ficha compreende a inserção de critérios como a coerência e a adequação aos projetos pedagógicos da coleção, o apoio oferecido ao professor e ao aluno, a qualidade do material em termos de interatividade e complexidade, considerando o público que deverá acessá-lo.

Professor(a), as tarefas de ler, reler, transcrever, destacar, comparar o dito com o feito, localizar incorreções tópicas e cronológicas, flagrar anacronismos, como também de identificar soluções inovadoras, não resumem o trabalho de avaliação. O processo estende-se para além e aquém desse momento, como demonstrado a seguir.

Etapas da avaliação do PNLD

As tarefas representadas nesse histograma confluem para duas outras, quais sejam: contribuir na qualificação das práticas de ensino e aprendizagem e garantir a pluralidade teórico-metodológica na formação escolar. É por isso que iniciamos este Guia com informações básicas sobre a natureza da avaliação.

É também por esta razão – a melhoria da qualidade da aprendizagem histórica no Ensino Médio – que propomos, a seguir, algumas reflexões e experimentações oportunas para você refletir no processo de escolha do livro didático: devemos ensinar tudo que o livro didático apresenta? Qual a importância da progressão das aprendizagens? Por que a abordagem interdisciplinar é importante? Qual a natureza do jovem que frequenta o Ensino Médio? O que se espera de um livro digital?

Devemos ensinar todo o conteúdo?

Democracia na Grécia Antiga, História de Gênero, Iluminismo, História da África, Império Carolíngio, relações de trabalho no século XIX, nova ordem mundial são recortes usuais dos livros didáticos de História. E eles aumentam a cada ano. Governo Dilma, Primavera árabe e "Jornadas de Junho", por exemplo, foram acrescentados no último triênio, abastecendo a interminável lista de estruturas ou acontecimentos. Mas, será mesmo necessário apresentar todo o conhecimento sobre o processo histórico registrado pelos historiadores aos alunos do Ensino Médio?

Ainda que aprendamos na universidade que a ciência da História é o estudo das sociedades humanas no tempo e, por isso mesmo, aceitemos que ela abarque experiências dos âmbitos político, econômico, social e cultural, em qualquer tempo ou lugar do planeta, é necessário também lembrar que o trabalho de escrever e estudar História conserva obrigatoriamente um exercício de seleção. E não nos enganemos: uma seleção interessada.

Um breve olhar para a trajetória da História como disciplina no Brasil revela diferentes recortes e interesses. Os livros didáticos já estiveram comprometidos com os eventos fundadores da nação brasileira e divulgaram personagens do mundo político e militar, como "os pais da pátria". Já substituíram os grandes homens pelas classes sociais na condição de sujeito histórico e incorporaram a experiência das culturas afro-brasileira e indígena, por exemplo.

Nesta perspectiva, não é só o exame secular da escrita didática que revela a mudança no sentido de conteúdo. No passado recente, percebemos como as diretrizes, os parâmetros e os programas de ensino de História apresentam diferentes entendimentos. Uns mais focados no conhecimento da memória local, outros ocupados com os jogos de escala entre o local e o transnacional, todos, ao seu modo, respeitando a dinâmica da legislação educacional e as transformações da historiografia acadêmica.

No entanto, legislação federal e comunidade de historiadores não esgotam as fontes de critérios de seleção dos conteúdos. É necessário considerar uma série de fatores intervenientes na relação ensino-aprendizagem que somente você, professor(a), pode perceber. Um livro didático atualizado ajuda muito, entretanto é produzido para um leitor "nacional", isto é, deve atingir públicos cada vez mais numerosos. Por essa razão, há várias semelhanças que podemos encontrar em muitos conteúdos, em diferentes coleções, como também um certo distanciamento de problemáticas locais.

Nossa sugestão, professor(a), é a de que você reflita no momento de planejar a unidade ou o curso anual: qual a relevância do conteúdo para o aluno? Em que medida determinados conhecimentos podem auxiliar no cumprimento das finalidades da disciplina, do nível de ensino ou da escola? Qual tipo de conteúdo pode ser enfatizado no seu plano, o conceitual, o atitudinal e/ou o procedimental? De que maneira se pode articular a unidade anterior com a posterior?

Os conteúdos do livro didático são importantes, mas devem estar a serviço da problematização da realidade dos alunos. Nesse trabalho, sua experiência, as demandas da comunidade escolar e seu interesse têm primazia sobre os demais.

Que fazer então? Retornamos à questão inicial. É necessário desenvolver todo o programa sugerido pela obra?

A essa altura, você já pode ter percebido que a mesma liberdade concedida aos escritores de livros didáticos deve ser estendida aos profissionais da educação básica. Na verdade, não se trata apenas do gozo da liberdade. É mais que isso. Devemos e podemos inverter o foco. Não é tanto o que o livro oferece, e sim, o que a comunidade escolar e a situação didática exigem que seja importante.

Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: quais mudanças podemos destacar?

Aqui, professor(a), mais uma vez nos defrontamos com a problematização dos conteúdos históricos. Não basta intervirmos na seleção. É necessário refletirmos sobre os modos de distribuição dos conteúdos, os nexos que devem ser estabelecidos entre unidades, cursos e níveis de ensino.

Quantas vezes ao planejar a aula, solitariamente ou no diálogo com os colegas, não somos tomados por questionamentos desse tipo: o que os alunos entendem como aprender História? O que sabemos sobre a aprendizagem histórica dos alunos? O que fazer para dar conta da heterogeneidade daquela turma do 2º ano, composta por 35-40 jovens tão diferentes? Como mobilizá-los para aprender História, quando muitos a veem como uma disciplina pouco interessante, que só estuda um passado estático, repetido à exaustão desde os primeiros anos do ensino fundamental?

Você sabe que essas preocupações não caracterizam apenas o trabalho do Ensino Médio. Contudo, é na lida com essa modalidade que as indagações desse tipo se avolumam. Ao ingressar neste segmento, os jovens o fazem munidos por uma infinidade de experiências socioculturais, construídas na sua trajetória de vida. Além disso, conservam vivências escolares constituídas ao longo de aproximadamente dez anos, que constituem o seu "capital escolar".

Na transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, esse capital é mobilizado, gerando alguns conflitos comportamentais. Isso ocorre, sobretudo, porque o aluno entra em contato com novos professores, disciplinas, sistemas de normas, atividades. Em poucos meses, ao passar do 9º ano do ensino fundamental para o 1º ano do Ensino Médio, deixam de ser veteranos e transformam-se em novatos; em dezembro eram tratados como adolescentes e em março esperamos deles comportamento de adulto.

Como enfrentar essas situações? Nesse sentido, mais uma vez, a reflexão sobre os fins do Ensino Médio, as singularidades emocional e cognitiva do aluno e os modos de planejar a distribuição dos conteúdos é o caminho sensato. Além disso, novas questões vêm à tona: quais habilidades de pensamento histórico esperamos que os jovens já dominem ao ingressarem no Ensino Médio? Como desdobramento, quais avanços qualitativos almejamos desenvolver nessa última etapa da educação básica? O livro didático que estamos escolhendo apresenta distinções significativas quanto ao aprofundamento dos conteúdos, quanto à construção de conceitos e noções, quanto à proposta curricular, quanto aos aportes metodológicos, em relação ao livro do ensino fundamental? Esse livro

possibilitará a continuidade e a progressão do conhecimento histórico, em novos patamares, condizentes com as características e necessidades dos alunos?

O que propomos, professor(a), é que você reflita sobre as diferentes formas de progressão do conhecimento histórico. Que perceba a necessidade de experimentar a gradual diferenciação curricular entre os segmentos, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de pensamento dos alunos. Essas atitudes, entretanto, nos obrigam a considerar a apropriação do conteúdo e as capacidades cognitivas dos estudantes como dois processos articulados e indissociáveis, que exigem adequada sequenciação dos conteúdos, progressiva complexificação dos conceitos e noções, incremento gradual das exigências cognitivas, enfim, esforços para garantir ritmos de aprendizagem adequados, dentro da zona de desenvolvimento de cada turma.

Por que enfatizarmos a interdisciplinaridade?

Aos problemas da seleção e da progressão dos conteúdos históricos acrescentamos a necessidade de refletirmos sobre o caráter interdisciplinar da escolarização básica e, especificamente, sobre a aprendizagem histórica no Ensino Médio.

Você já deve ter ouvido ou lido muito sobre o tema da interdisciplinaridade, que é um caminho promissor para um processo de aprendizagem, uma mistura de conteúdos que torna até superficial o ensino de qualquer matéria, embora nos cursos de formação docente, as práticas privilegiem a fragmentação das áreas do conhecimento e a ausência de diálogos entre as próprias disciplinas do curso.

Essa contradição entre os elogios à abordagem interdisciplinar e as práticas compartimentalizadas da formação repercutem no cotidiano da escolarização básica: como desenvolver o meu trabalho? Como construir outros saberes? Como lidar com o desconhecimento sobre temáticas que possam ser tratadas de forma interdisciplinar? Vou perder carga horária na escola?

Você sabe que não há resposta única para essas questões. Porém, a necessidade do trabalho interdisciplinar não é novidade para nós, nem para os pensadores do século XIX, que foram escolhidos, inclusive, como "pais" das atuais disciplinas, História, Sociologia, Biologia entre outras. Alguém duvida que a discussão sobre preservação do meio ambiente, produção e destinação do lixo doméstico, desigualdade socioeconômica e sobre gênero, por exemplo, deva exigir o envolvimento de diferentes ramos do saber para se chegar a uma compreensão mais abrangente sobre problemas desse tipo? Se esse raciocínio é válido na produção do conhecimento científico, por que deve ser diferente no ambiente escolar?

No PNLD 2015 a interdisciplinaridade ganhou espaço importante como critério de avaliação das obras. O Edital (2013, p. 46-47) destaca que a produção do conhecimento só é possível quando são rompidos os limites das disciplinas, e completa: é o trabalho coletivo que possibilita a superação de "visões redutoras e segmentadas sobre o mundo".

Professor(a), fica, então, o nosso convite: construir, a partir da contribuição de diferentes áreas, um conhecimento que nos possibilite explicar e agir frente à complexidade do mundo contemporâneo.

Claro que não é tarefa simples, já que fomos estimulados a tomar a História como o principal intérprete do real. É fato que não ousamos envolver a História em projetos coletivos, durante a nossa formação na prática, no entanto, já percebemos um primeiro movimento nesse sentido e os livros apresentados neste Guia podem contribuir muito. Ainda que as propostas avancem vagarosamente em termos de ensino de História – como a leitura do mundo sob múltiplas perspectivas –, elas abordam o trabalho interdisciplinar, majoritariamente, em forma de atividades ao final dos capítulos e/ou das unidades, estimulando-nos a olhar para o nosso entorno e a pensar sobre os complexos problemas que se nos apresentam.

Ensino Médio e culturas juvenis

No item anterior tratamos da necessidade de planejar a progressão das aprendizagens e levantamos o problema das singularidades do aluno do Ensino Médio. Ele é, sobretudo, um sujeito histórico que partilha de culturas juvenis. O que constitui essas culturas? Os especialistas falam em uma variedade de códigos, desejos, expectativas e perspectivas que povoam as sociedades contemporâneas e que migram para o ambiente escolar.

São essas diferentes formas de expressão, experimentadas entre os jovens, que desafiam a nossa compreensão a seu respeito, sobretudo, quando tratamos do que fazem na escola ou esperam dela, a partir do que eles próprios querem dizer ou mostrar. E você, o que pensa sobre as ideias, os sentimentos e ações dos jovens da sua escola?

Não é improvável que lhe venha à lembrança as imagens relacionadas com a euforia, rebeldia ou apatia para sintetizar as práticas sociais desses grupos. Também não é raro que se surpreenda diante dos questionamentos e posições desses jovens. Perplexidade é a palavra que bem define o nosso sentimento diante das culturas juvenis.

Além disso, o fato de a expressão – "culturas juvenis" – estar no plural não é gratuito. Não há "uma única juventude". Não identificamos "um mesmo" jovem, tampouco encontramos traços definidores de "uma cultura" que circunscreva todos os jovens. Por conseguinte, capturar um padrão de conduta que nos ajude a compreender mais amplamente as suas ideias e atitudes ainda é um desafio a ser enfrentado.

Que fazer, então? Uma saída é pensar sobre os caminhos que temos trilhado para conhecer os jovens com os quais trabalhamos em nossas escolas. Quem experimentou o diálogo, já deve ter usufruído das possibilidades que essa estratégia apresenta para a almejada compreensão. Observar, ouvir, partilhar informações colhidas em diferentes suportes, a exemplo do livro didático de História, além de ampliar o nosso conhecimento sobre os jovens, pode nos conduzir a uma prática pedagógica que valoriza o espaço de fala tão reivindicado pelos próprios jovens e potencializar o seu protagonismo no contexto escolar.

Outra saída é prestar atenção às reflexões da historiografia recente sobre uma singularidade do nosso tempo: a aceleração do tempo ou a presentificação da vida. Como trabalhar, por exemplo, com jovens que partilham sensibilidades

e raciocínios de que a experiência se resume ao agora, de que o conhecimento passado ganha o equivocado sentido de inutilidade para a vida prática? Nesse sentido, os livros didáticos do Ensino Médio têm muito a contribuir, sobretudo quando sugerem que exploremos o valor dos passados individuais nas tomadas de posição e nas expectativas de futuro de cada aluno.

Culturas digitais

Aceleração do tempo e presentificação da vida são temas frequentemente relacionados com a revolução científico-tecnológica que envolveu quase todo o planeta no final do século passado. O mundo digital encurtou os espaços e possibilitou experimentações simultâneas. Buscando adequar-se a essa transformação, que tem afetado o cotidiano escolar de modo intenso, o MEC incluiu na edição do PNLD 2015, a possibilidade de oferta de coleções com livros digitais. Mas qual o significado dessa nova ferramenta?

O livro digital é um recurso que pode colaborar para uma experiência inovadora, já que a natureza do artefato amplia a interatividade e o trabalho colaborativo. Essa interação enriquece o processo de ensino-aprendizagem e amplia o estoque de instrumentos pedagógicos já disponíveis no livro didático impresso.

Contudo, é importante compreender que o digital não é "outro livro", em relação ao impresso. Ele foi avaliado com a mesma atenção e a partir dos mesmos critérios pedagógicos expressos no Edital do PNLD. A versão digital, entretanto, amplia as potencialidades pedagógicas do impresso, pois torna acessíveis alguns trechos de filmes, reportagens, além de apresentar gráficos animados, jogos, excertos de documentos, imagens ampliadas e detalhadas passíveis de experiências com atividades mais estimulantes e enriquecedoras.

Esse novo recurso também permite aos professores uma relação, aparentemente inviável, quando pensamos no livro impresso, a exemplo do retorno de exercícios em situações extraclasse, a possibilidade de "marcar" trechos sem causar danos ao livro, a possibilidade de acompanhar, mediante links, infográficos e vídeos, a própria construção dos argumentos dos historiadores.

A introdução do livro digital, enfim, tem o objetivo de manter o padrão de qualidade alcançado pelo impresso, de ampliar a mobilidade, capacidade de manipulação dos dados e a interatividade nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, acreditamos que é importante manter em diálogo contínuo os dois tipos de mídia, pois, independentemente dos suportes e formatos, a meta do recurso didático será sempre oferecer aos alunos e professores um instrumento de boa qualidade.

UMA SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

Conhecidos os parâmetros da avaliação dos livros didáticos, e algumas discussões caras ao cotidiano da escola no Ensino Médio, chegou a hora de informar os resultados do processo. Eles aparecem aqui sob duas formas: de modo sintético, mediante o balanço das obras aprovadas e de maneira detalhada, no corpo textual de cada resenha.

Já vimos que o Edital PNLD 2015 possibilitou a inscrição de dois tipos de obras para serem adotadas no Ensino Médio: Tipo 1, a obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos; e Tipo 2, a obra impressa composta de livros impressos e em Formato Portátil de Documento (PDF) .

Na área de História foram 21 as coleções inscritas e 19 as aprovadas no processo de avaliação. Dessas 19, duas submeteram-se à avaliação do Ensino Médio pela primeira vez e 17 já haviam participado da edição anterior do PNLD Ensino Médio. Do total de inscritas, três foram Tipo 2 e as demais Tipo 1.

No que diz respeito às formas de organização dos conteúdos, classificamos as coleções aprovadas em "integradas" e "temáticas". Todas, entretanto, explicitam a trajetória das sociedades humanas no tempo, ou seja, empregam a clássica cronologia, dos primeiros agrupamentos humanos à globalização, por exemplo. Além disso, seis privilegiam temas como *terra e trabalho*, *a construção da cidadania*, *urbanização* e outras 13 optaram pela sequência temporal História Geral, História do Brasil, História da América e História da África.

Sobre o quesito interdisciplinaridade, algumas coleções propõem atividades partilhadas com outras disciplinas ou inserem pequenos textos, relacionando determinado assunto com os conhecimentos de outras áreas. Em menor número, são também sugeridos projetos interdisciplinares.

Um ponto problemático das coleções é o reduzido espaço concedido à aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido, os textos principais pouco dialogam com os aspectos relacionados com o mundo juvenil. Esse objetivo é cumprido pelas atividades, que estimulam o relacionamento com o presente da juventude. Por isso, professor(a), sugerimos que você aprofunde as possibilidades oferecidas pelas coleções, principalmente no desenvolvimento das habilidades de analisar imagens, examinar diferentes visões sobre o processo histórico, ler e interpretar diferentes gêneros de fontes, refletir, compreender e emitir posição sobre os problemas que cercam o mundo jovem.

Resenha das coleções

A resenha é um texto breve e informativo sobre as singularidades de cada coleção, incluindo os pontos destacados em termos de qualidades positivas e das eventuais limitações. Ela também informa sobre modos e cuidados de uso dos impressos e dos digitais.

As resenhas obedecem a alguns critérios como as dimensões e a estrutura do texto. A ideia é fornecer o mesmo espaço e tipo de informação para todas as coleções, a fim de que você possa compará-las e melhor exercer o seu direito de

escolha. Por isso, todas as resenhas são iniciadas com uma visão geral da coleção, seguida de uma descrição com um sumário sintético, das considerações acerca do Manual do Professor, do componente curricular História, da proposta pedagógica, e das questões relacionadas à formação cidadã e ao projeto gráfico-editorial.

Apresentam também comentários sobre os usos dos sites sugeridos à visitação do professor e do aluno e descrevem as potencialidades e limitações dos objetos digitais. Além disso, os textos destacam algumas orientações e cuidados a serem seguidos, em caso de escolha de determinada coleção na seção *Em sala de aula*.

Quanto à organização neste Guia, as resenhas apresentam as coleções em ordem crescente da numeração codificada, correspondente à ordem de inscrição no Edital do PNLD 2015.

Boa escolha!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Inclusão no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira.**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.741, de 1º de março de 2003. **Estatuto do Idoso.**

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Inclusão no currículo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.**

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa nacional do Livro Didático PNLD 2015.** Brasília: MEC/SEB; FNDE, 2014.

CONEXÃO HISTÓRIA

Roberto Catelli Junior

27517COL06
Coleção Tipo 1

AJS
1ª edição 2013

www.editoraajs.com.br/pnld2015/conexao_historia

Visão geral

A **coleção** apresenta os conteúdos a partir de unidades temáticas, como, por exemplo, "Viver nas cidades" (v.1), "Política: revolução e cidadania" (v.2) e "Cidadania e relações de poder" (v.3), mantendo uma sequência cronológica da História Geral, com base na história europeia, integrada à História do Brasil.

No **Manual do Professor,** há auxílio para o desenvolvimento das atividades apresentadas no Livro do Aluno que fomentam reflexões sobre o ensino de História na contemporaneidade. Possibilita apoio ao trabalho didático dos capítulos, seções e atividades com suas respectivas respostas. Destaca-se o papel do professor como mediador capaz de garantir a interatividade e favorecer a autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem.

No **componente curricular História,** a obra proporciona o contato com ideias e opiniões de diferentes historiadores, inclusive de especialistas de outras áreas do conhecimento, o que contribui para a proposta interdisciplinar. Os conteúdos privilegiam as ações dos sujeitos coletivos e individuais, os fatores econômicos, as disputas de poder e os aspectos culturais como fundamentais no desenrolar do processo histórico.

A **proposta pedagógica** favorece o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a construção do conhecimento histórico escolar, propondo atividades que instrumentalizam o estudante para a argumentação e para a reflexão crítica, além de mobilizar diferentes linguagens e estratégias de aprendizagem.

A **formação cidadã** está presente em todos os volumes, em uma perspectiva que incentiva a diversidade e o tratamento respeitoso aos diversos sujeitos envolvidos no processo histórico da humanidade. A obra apresenta questões para a crítica do racismo e do preconceito étnico, fomentando uma educação voltada à promoção dos Direitos Humanos que reforça a visibilidade de mulheres, povos indígenas e afrodescendentes.

A História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas concentra-se nos períodos colonial e imperial da História do Brasil. A História indígena tem uma atenção especial para a região da Amazônia. Há um capítulo específico para tratar de cada uma dessas temáticas. A historiografia utilizada é atual e proporciona muitos recursos que contribuem para uma revisão crítica da escravidão e identificação da presença dos índios na sociedade brasileira.

O **projeto gráfico-editorial** apresenta-se com uma grande variedade de textos, imagens de pinturas, fotografias, mapas e outras fontes iconográficas intercaladas ao texto básico e com propostas de atividades que podem ser explorados **em sala de aula**. A obra indica, ao final de cada capítulo, diversas possibilidades de usos de **sites** como objeto de aprendizagem.

Os **livros digitais** desta coleção possuem um índice apropriado para os objetos educacionais digitais (OEDs) presentes. As imagens apresentadas são de boa qualidade, podem ser ampliadas e estão devidamente referenciadas. Os OEDs da coleção também proporcionam um diálogo interdisciplinar.

Descrição

A **coleção** apresenta-se em três volumes, um para cada ano do Ensino Médio. As unidades iniciam-se com uma imagem referente ao tema que será tratado, seguida da seção *Contexto*. As seções dos capítulos são: *Pesquisa*; *Ponto de vista*, *Documentos*, *Interdisciplinaridade*, sempre acompanhadas de um *Roteiro de Trabalho* e *Linha do Tempo*. Ao final de todos os capítulos, há a seção *Vestibulando*; e, em alguns capítulos, encontram-se as seções: *Releitura* e *Ler, Assistir e Navegar*. Ao final de cada volume, há um G*abarito,* de cada capítulo, com a indicação da alternativa correta das questões de múltipla escolha de vestibulares e ENEM, mas sem orientações procedimentais para o professor.

O **Manual do Professor**, com 112 páginas anexadas ao final do Livro do Aluno, apresenta uma parte geral comum para os três volumes, com 47 páginas, contendo a *Apresentação*, o *Sumário*, e as seções: *O ensino de História no século XXI*, *A possibilidade de um trabalho interdisciplinar*, *ENEM*, *Aspectos metodológicos e o funcionamento da obra*, *Recomendações práticas para a utilização* da obra e *Alguns pressupostos para a avaliação na disciplina de História*. Em cada volume, há uma parte específica, com 65 páginas, apresentando orientações e sugestões para o desenvolvimento das atividades e modelos de respostas esperadas dos alunos às atividades propostas, além das *Referências* Bibliográficas.

A coleção é composta por **três livros digitais**. No total são 86 objetos educacionais digitais, sendo as imagens e os infográficos aqueles que mais predominam. Os OEDs estão classificados da seguinte forma: 35 Infográficos, 16 Audiovisuais e 35 Galerias de Imagens. Possui um sumário específico para os objetos educacionais digitais e cada um deles é representado por um ícone.

Sumário sintético

1º ANO – 264 páginas – 2 unidades – 10 capítulos: **Viver nas cidades**: O cotidiano nas cidades contemporâneas; Cidades da Antiguidade; Os muros, os feudos e o cristianismo; A reconstrução do espaço na sociedade capitalista; **Dominação, resistência e conflito cultural**: conquistas espanholas e portuguesas na América; A prática colonizadora na América portuguesa; As práticas colonizadoras espanholas

Nas atividades, o uso de trechos de textos historiográficos e de outros campos do conhecimento favorece temáticas da História social e cultural, aproximando-se da realidade do aluno. Muitas imagens potencializam o trabalho com o aluno para que ele compreenda como se realiza o ofício do historiador e como a História pode ser apresentada em diferentes versões. A obra apropria-se da produção historiográfica recente, trabalhando com conceitos de narrativa, memória e sujeito histórico.

A **proposta pedagógica** da obra é centrada em atividades que se intercalam com o texto-base e exploram recursos diversos, como textos complementares, imagens, gráficos e mapas, contribuindo para desenvolver várias habilidades do aluno, de forma integrada e articulada aos temas e conteúdos dos capítulos e unidades. A abordagem comparativa de tempos e espaços diferentes permite a formação dos conceitos de semelhança, diferença, contradição e ruptura.

A coleção traz conceitos, textos e atividades que se apresentam em quantidade e qualidade compatíveis com o nível cognitivo dos alunos do Ensino Médio. Favorece ao aluno o desenvolvimento de sua identidade, autonomia e inserção em seu meio social como sujeito de pensamento crítico. Ao final de cada capítulo, é apresentada uma relação de materiais audiovisuais, *sites* e livros que podem ser acessados pelo aluno para complementar as informações da obra.

Promovendo a construção da **cidadania,** destacam-se as imagens de mulheres em vários contextos históricos e sociais. A obra trata, ainda, de temas relacionados com os movimentos e problemas sociais, questões ambientais, relações de gênero e de luta pela terra. A coleção traz aspectos positivos para a construção de preceitos éticos na sua historicidade, buscando trabalhar na perspectiva de que os processos históricos se dão de formas distintas, em épocas e espaços historicamente situados, de modo a historicizar os conceitos que operamos no ensino de História.

As questões sociais são abordadas em seções que analisam o cotidiano e a relação entre o passado e o presente, na tentativa de fomentar a compreensão do contexto social em que os estudantes vivem. Algumas seções discutem especificamente temas relacionados com a cidadania, ou contêm abordagens que levam a essa discussão, principalmente na seção *Ponto de Vista*, o que torna expressiva tal temática na obra. Algumas atividades são dedicadas à organização social e às relações de trabalho em tempos e espaços distintos.

A temática da **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** é abordada a partir dos contextos dos períodos colonial e imperial brasileiro e das práticas da escravidão. Consta um capítulo específico sobre a História da África e seus descendentes e outro que aborda aquele continente após a chegada dos europeus. Há algumas passagens que ressaltam a luta dos afro-brasileiros no Brasil, a cultura africana e suas descendências, bem como sua importância na formação econômica e política de nossa sociedade.

A abordagem da questão indígena possibilita a denúncia da discriminação e favorece o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos em respeito aos grupos historicamente excluídos. As temáticas sobre esses povos e etnias traduzem-se em orientações pontuais de atividades, sugestões bibliográficas e de sites, notadamente em dois capítulos.

A **estrutura gráfica** é organizada de forma clara e compatível com a faixa etária do público para o qual se destina. No entanto, a diferença no número de capítulos das unidades de cada volume pode dificultar o trabalho do professor. O glossário é reduzido, mas apresenta corretamente os significados das palavras. As referências bibliográficas recentes e indicadas em todos os capítulos e unidades são um bom aporte de complemento de aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores.

A obra apresenta recursos gráficos como imagens de fotografias, pinturas, charges, mapas, tabelas e gráficos que favorecem a aprendizagem. Algumas imagens são pouco legíveis, mas não prejudicam o desenvolvimento das atividades propostas e a compreensão de seu contexto histórico. Destaque da obra, por outro lado, é o considerável emprego de fontes históricas textuais para o desenvolvimento da compreensão sobre o trabalho do historiador.

A coleção apresenta uma significativa quantidade de **sites** institucionais: museus, bibliotecas, arquivos e galerias são utilizados no decorrer da obra e podem ser explorados na sala de aula.

O **livro digital** destaca-se pelo seu prático e fácil acesso. Possui ícones em todas as páginas. Ao clicar no ícone correspondente a cada OED, o usuário é automaticamente direcionado ao mesmo, fazendo com que seu acesso ocorra de forma imediata. Apresenta também uma diversidade de fontes que podem ser utilizadas na área de História como pinturas, esculturas, documentos escritos, músicas, filmes e entre outras. A coleção ainda se preocupa em contextualizar os conteúdos com a realidade vivenciada pelos alunos.

Em sala de aula

Professor, o principal potencial da obra é a grande quantidade de excertos de textos historiográficos, literários, jornalísticos, documentos oficiais e fontes iconográficas, o que favorece o desenvolvimento de atividades voltadas para o desenvolvimento do pensamento histórico.

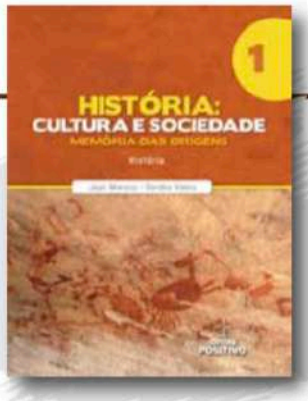
Podem-se cotejar diferentes versões historiográficas, de forma contextualizada em seu tempo e espaço e dentro da perspectiva temática da obra, o que auxilia o aluno a se posicionar diante do contexto em que vive, assumindo posturas de intervenção consciente frente ao seu lugar social. Esse potencial pode ser utilizado para que o aluno elabore uma narrativa própria em relação aos conteúdos abordados e assuma reflexão e atitude crítica e autônoma, potencializando práticas cidadãs de afirmação dos direitos e da igualdade entre os homens, tratando-os com respeito e de forma positiva.

É importante destacar a possibilidade de o professor ampliar os debates sugeridos em relação à cultura africana, afrodescendente e indígena, buscando inseri-la, sempre que possível, nos diversos acontecimentos históricos que a obra contempla, o que pode ser aproveitado para discutir a importância de combate aos preconceitos e estereótipos de toda ordem. É interessante desenvolver atividades que favoreçam a superação dos preconceitos regionais, conforme a obra

aponta, notadamente sobre as regiões Nordeste e Amazônica.

A obra apresenta várias oportunidades de trabalhos interdisciplinares ao propor diálogos entre os professores e as disciplinas de Geografia, Filosofia e da área de Ciências da Natureza, o que pode ser aproveitado para a construção de conceitos, habilidades e competências que sejam congruentes aos diversos campos do conhecimento.

O glossário, denominado *Vocabulário*, organizado junto aos textos, favorece a aprendizagem, mas ainda há palavras e conceitos que necessitam de explicações compatíveis com a faixa etária do aluno.



HISTÓRIA: CULTURA E SOCIEDADE

Sandro Vieira
Jean Moreno

27563COL06
Coleção Tipo 2

Editora Positivo
2ª Edição 2013

www.editorapositivo.com.br/pnld2015/historiaculturaesociedade

Visão geral

A **coleção** está organizada de forma intercalada, alternando os conteúdos de História Geral com os de História da América e do Brasil. A obra privilegia grandes eventos e processos políticos e econômicos e, nas suas seções e textos complementares, incorpora sujeitos e temáticas trabalhadas pela historiografia contemporânea.

O **Manual do Professor** oferece orientações acerca da estrutura e das possibilidades de utilização da coleção. Disponibiliza textos e referências, para alunos e professores, que colaboram não apenas para o entendimento das propostas da coleção, mas também para qualificar os temas trabalhados e promover a educação continuada docente.

O conteúdo do **componente curricular História** possui como principal preocupação a promoção de um ensino que possibilite a reflexão sobre o presente a partir da compreensão do passado. O texto principal centra-se na história dos processos políticos e econômicos, com as seções e atividades inserindo discussões sobre conceitos históricos e valorizando sujeitos historicamente negligenciados pela historiografia e pelo ensino de História.

Um dado marcante da **proposta pedagógica** é sua preocupação em promover a leitura, interpretação e escrita por meio dos textos e atividades. Favorece a aquisição de vocabulário, destacando palavras em negrito, significados entre parênteses e quadros explicativos, estratégia metodológica viável para trabalhar com jovens no Ensino Médio.

A coleção apresenta nítida preocupação com a **formação cidadã** e a promoção, por meio do ensino da disciplina, de atitudes de combate à intolerância e de respeito aos preceitos democráticos. A mulher aparece como sujeito importante, referenciada em diferentes papéis e períodos históricos.

No seu texto principal, a **História da África, a história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** está vinculada aos seguintes períodos: História Antiga e Contemporânea, no caso de História Geral, e Colônia e Império, quando trata da História do Brasil. Nas atividades e seções, problematiza e promove as discussões referentes a tais temáticas em períodos diversos.

O **projeto gráfico-editorial** está exposto de maneira clara, organizada, apresentando muitas imagens com informações que auxiliam a leitura do livro e utili-

zação em classe. Os textos, dispostos em duas colunas, estão hierarquicamente organizados e possibilitam leitura adequada.

Na coleção há indicação de vários tipos de **sites,** sendo necessário o professor selecioná-los quando for utilizar **em sala de aula**.

Descrição

A **coleção** possui três volumes, os dois primeiros possuem 272 páginas e o terceiro, 288 páginas, divididos em unidades e capítulos. Em todos os três volumes, há as seguintes seções: *Começo de Conversa*, no início de todos os capítulos, que anuncia o tema a ser trabalhado e busca promover um diálogo com a realidade contemporânea e do aluno; *Trabalhando com documentos,* composta de vários capítulos, disponibiliza documentos diversos, relacionados com os temas/conteúdos, que são seguidos de questões/orientações para fomentar sua discussão; *Ampliação de conhecimentos,* que fornece textos de fontes e estilos variados, enriquecendo a abordagem e reflexão sobre os temas/conteúdos; *Reflexão e Debate,* disponibilizando pequenos fragmentos de textos, alguns autorais, propõe e orienta atividades, pesquisas, e algumas vezes, sugere a inserção dos resultados em blogs; *Leitura e Análise,* que consta do final de todas as unidades, com várias páginas de atividades e com uma estrutura que pouco se altera. Encerrando as unidades, *Saiba Mais*, com indicação de filmes e livros, seguidos de pequenas resenhas que se referem aos temas/conteúdos trabalhados.

O **Manual do Professor** está localizado ao final de cada volume, com 80 páginas anexadas ao Livro do Aluno. Algumas orientações, em letras vermelhas, estão dispostas ao longo do texto principal. O Manual está dividido em duas partes. A primeira, invariável, intitulada *O ensino de História,* apresenta, de forma breve, a estrutura e proposta da coleção, orientações e seu entendimento sobre História, educação e ensino de História, com as seguintes seções: *Juventude e educação*; *Proposta de trabalho*; *A relação com a produção historiográfica*; *A estrutura da coleção*; *Seções e atividades*; *Iconografia*; *Avaliação*; *Textos complementares*; *Sugestões de leitura* e *Referências*. A segunda parte, designada *Orientações Metodológicas*, específica por volume, apresenta as unidades e seus capítulos com breves discussões de seus conteúdos/temas, seguidos de *Textos complementares* e *Referências* que pretendem auxiliar nessa discussão. A seguir, disponibiliza os *Gabaritos*, que são as respostas das atividades por capítulos e unidades, e contém, ainda, *Sugestões de atividades*.

Sumário sintético

1º ANO – 272 páginas – 3 Unidades – 11 Capítulos: Introdução: História, ciência e consciência histórica; Das origens à Revolução Agrícola; O Oriente Próximo: diversos atores sobre o mesmo palco; A África e sua diversidade geográfica, cultural e histórica; Sociedades do Extremo Oriente: um caleidoscópio de culturas e tradições longas; Sociedades americanas: complexidade e diversidade cultural;

Grécia Antiga; Roma Antiga e seu Império Mediterrânico; A Europa após o Império Romano: os reinos "bárbaros" e Império Bizantino; Os árabes e o islamismo; A sociedade feudal; A crise feudal e a ascensão dos Estados Modernos.

2º ANO – 288 páginas – 4 Unidades – 15 Capítulos: O Humanismo e o Renascimento; As transformações no seio da cristandade: as reformas religiosas; A expansão marítima e a conquista da América; O absolutismo e a sociedade de corte; A conquista da América espanhola; A colonização portuguesa nos trópicos; A América portuguesa: cultura e sociedade em formação; A "outra" América: o norte e as Treze colônias; A Revolução Inglesa; O Iluminismo; A independência das Treze colônias inglesas e a formação dos Estados Unidos da América; Século XVIII: expansão do império português; A Revolução Francesa; A Revolução Industrial; A reação conservadora e a afirmação do mundo burguês.

3ºANO – 288 páginas – 5 Unidades – 15 Capítulos: O nacionalismo e o imperialismo; A América hispânica no século XIX: independências, repúblicas e caudilhos; Brasil: um Império nos trópicos; A construção do Estado Nacional brasileiro; Estados Unidos da América: indústria, guerra e expansão; O Brasil Republicano; Guerra, revolução e o fim da *Belle Époque*; A crise dos anos 1920 e a reinvenção do Brasil; A Grande Depressão e a Segunda Guerra; A era do rádio e o Estado Novo no Brasil; Os anos dourados: entre a Guerra Fria e a contracultura; O Terceiro Mundo: independência, revolução e contrarrevolução; Brasil: da frágil democracia à volta do autoritarismo; A história não tem fim; Os desafios da redemocratização brasileira.

Análise

A obra apresenta, de forma sucinta, no **Manual do Professor**, discussões sobre o conhecimento histórico, transitando entre uma abordagem que incorpora novos sujeitos e objetos, ao mesmo tempo indicando a necessidade de uma visão que mantenha o foco sobre os grandes processos e eventos. Em suas propostas pedagógicas, anuncia o compromisso com a construção da cidadania e explicita sua ênfase na promoção da leitura e escrita como estratégia de ensino. Justifica suas opções apontando as demandas específicas inerentes ao ensino da História escolar, cujo principal objetivo é possibilitar aos alunos interpretar a realidade a partir do conhecimento e reflexão sobre o passado.

Suas estratégias para o trabalho com as atividades propostas concentram-se em dar respostas às perguntas formuladas. Indica pontualmente possibilidades de avaliação e perspectiva de trabalho interdisciplinar. Conclui com as orientações sobre os modos de abordar os conteúdos, com textos complementares e referências.

Na abordagem **Histórica**, o texto principal centra-se em narrativas de eventos, processos, ao passo que nas seções e em alguns textos complementares incorpora-se a produção historiográfica recente. A discussão acerca do conhecimento histórico, entendido como social e historicamente produzido; e acerca dos procedimentos, fontes e ofício do historiador está presente especialmente nas

seções, nos textos complementares e em alguns fragmentos ao longo da narrativa histórica principal.

Verifica-se que o trabalho com os conceitos fundantes da História é realizado nas seções e atividades. A coleção apresenta diferentes experiências históricas das sociedades, o que pode favorecer a reflexão acerca de questões sociais contemporâneas. Também explicita conceitos e procedimentos próprios do conhecimento histórico no primeiro volume, em unidade específica. Porém, a noção de espaço é trabalhada pontualmente, com o uso dos mapas.

Na **proposta pedagógica** da coleção, há uma inter-relação entre os textos, imagens e atividades, fazendo-se referência objetiva e constante aos pressupostos metodológicos assumidos, como o de problematização, por exemplo. Possui como centralidade o ensino de História orientado para a promoção da reflexão sobre o presente, privilegiando a estratégia de leitura, interpretação e produção de textos. Suas seções, em especial, *Ampliando conhecimentos*, incorporam temas, sujeitos e objetos da produção da historiografia recente. As atividades estão bem integradas aos textos, são contextualizadas, apresentam clareza e informações suficientes para a execução.

As atividades da coleção favorecem o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de apresentar argumentos historicamente fundamentados com base em operações de leitura, interpretação, debate e produção de textos físicos ou para postagens em blogs. No âmbito dos recursos didáticos, a obra é permeada de textos de diferentes autores, relatos, depoimentos, charges, fotografias, reproduções de pinturas, mapas, além da valorização do local como espaço propício para aprender História. No entanto, apresentam uma preocupação pontual em trabalhar cultura material e imaterial bem como com mapas e tabelas.

A coleção contribui, por meio de diferentes seções e atividades, para a construção de um ensino de História comprometido com a promoção da **cidadania**. Em seu conjunto, apresenta um trabalho que possibilita aos alunos reconhecerem a historicidade das experiências sociais, promovendo a construção de habilidades e atitudes comprometidas com o convívio social dos alunos.

Abordam-se questões contemporâneas, como a educação para as relações étnico-raciais; o combate ao preconceito, à discriminação racial e à violência correlata; como também as questões de gênero com foco sobre a mulher no mundo do trabalho. Incentiva-se o respeito à diversidade e à alteridade e aborda-se, de forma indireta, o combate à homofobia.

O debate e a abordagem acerca da **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** ocorrem pela incorporação de fragmentos de textos de historiadores consagrados, de documentos e de atividades. No Manual do Professor, as orientações específicas sobre essa temática aparecem pontualmente na segunda parte, nas orientações por capítulos.

A coleção dá visibilidade à ação desses sujeitos em determinados períodos históricos. As Histórias da África, da América e dos afro-brasileiros e das nações indígenas são abordadas a partir da História da Europa, embora haja avanços nas

discussões promovidas pela incorporação de outros sujeitos e debates historiográficos recentes, e pela apresentação de atividades que promovem a reflexão sobre a ação e os papéis ocupados historicamente por tais sujeitos.

A estrutura do **projeto gráfico-editorial** apresenta uma organização clara, coerente e funcional compatível com a proposta didático-pedagógica da obra. O sumário reflete claramente a organização dos conteúdos e seções propostas. Há indicação de leituras complementares e referências bibliográficas para os alunos, além de textos que disponibilizam informações adicionais às imagens como descrição, autoria, datas, dentre outros, que auxiliam na leitura e no tratamento dessas imagens.

Apesar de possuir boa legibilidade textual e icônica, algumas imagens e mapas apresentam-se em dimensões reduzidas, situações que causam desconforto, mas não chegam a prejudicar sua utilização.

Os links indicados na coleção para referenciar suas atividades e textos variam de endereços de não-especialistas a **sites** de respeitadas instituições. A visita e a exploração de qualquer um desses endereços exigirão atenção do professor, pois a obra oferece pouco suporte para o uso de tais ambientes.

Em sala de aula

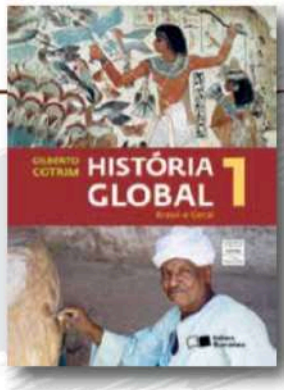
Professor, a coleção destaca-se, no geral, por sua clareza e organização didática. Seus recursos pedagógicos são variados, com imagens e textos de diferentes estilos e autores, o que pode viabilizar uma boa construção da compreensão histórica. O trabalho com fontes históricas é um dos destaques da coleção, em virtude da quantidade e pluralidade com que são disponibilizadas.

No Livro do Aluno, há incorporação de objetos, sujeitos e debates presentes na historiografia recente, principalmente nas seções. Outro ponto importante é seu compromisso com a promoção do respeito à diversidade, bem como o cuidado em dar visibilidade à mulher como personagem histórica.

São apresentados textos de autores clássicos e atividades que exploram as temáticas das relações étnico-raciais, preconceito, discriminação racial e da violência correlata. O docente poderá utilizar esse material para desenvolver essas temáticas.

A coleção apresenta muitos textos seguidos de atividades, que relacionam o passado com o presente, sendo importante o cuidado para que, na prática, esta relação seja observada corretamente.

Em virtude da ausência de datas de produção de algumas imagens, poderá ser necessário procurar na internet informações que subsidiem a sua utilização. Igualmente, é importante que se busquem outras fontes para complementar a proposta de trabalho interdisciplinar nas situações em que a coleção oferece possibilidades restritas. A obra apresenta algumas falhas de impressão e erros de revisão gramatical que, no entanto, não comprometem a leitura do texto.



HISTÓRIA GLOBAL – BRASIL E GERAL

Gilberto Cotrim

27567COL06
Coleção Tipo 2

Editora Saraiva
2ª edição 2013

http://www.editorasaraiva.com.br/pnld2015/historia_global_brasil_e_geral

Visão geral

A **coleção** organiza os conteúdos históricos cronologicamente, intercalando aspectos das Histórias da Europa, América, África, Ásia e Brasil, a partir de recorte social e político-econômico. O tempo cronológico linear e a perspectiva político-econômica são rompidos nas seções, nos boxes e nas atividades correlatas que, como ponto forte da obra, apresentam propostas capazes de contribuir para a compreensão histórica e para a construção do diálogo interdisciplinar.

O **Manual do Professor** fundamenta a obra com pressupostos teórico-metodológicos no campo do conhecimento histórico e das abordagens didáticas para o ensinar e aprender História. Traz ainda orientações específicas e detalhadas sobre a utilização de variados recursos como uso da internet, estudo do espaço social, local de atuação do professor, memória oral, filme, iconografia, cartografia e literatura. Há uma preocupação em apontar formas de trabalhar as perspectivas interdisciplinares privilegiadas na obra.

Na abordagem do **componente curricular História,** destaca-se a concepção de saber histórico como processo de constante construção e reconstrução, inserido no contexto da sala de aula. A obra trata os conteúdos históricos como resultado da operação historiográfica suscetível a interpretações e críticas, sendo o livro didático valorizado como possibilidade de criação de múltiplas interações entre docentes e estudantes nos estudos da História.

Para a consecução da **proposta pedagógica,** orienta-se sobre a relação contínua entre aprendizagem e avaliação, sugerindo-se critérios que contemplam, além dos conteúdos históricos, habilidades, procedimentos e atitudes. As atividades da coleção, e em especial as constantes das seções *Oficina da História* e *Projetos de Ação Interdisciplinar,* destacam-se por apresentar proposições didáticas acompanhadas de um conjunto diversificado de imagens e textos, com exercícios que exigem ações individuais e interações coletivas mediadas pelo professor.

O texto-base e principalmente os boxes, seções e atividades correlatas apresentam discussões que possibilitam o reconhecimento das diferentes experiências históricas dos grupos sociais e contribuem para o entendimento de situações reais da vida cotidiana e do tempo em que vive o aluno e, assim, desenvolvem o pensamento histórico e a **formação cidadã**.

espanhol e Brasil holandês; Expansão territorial da colônia; Economia colonial: mineração; Antigo Regime e Revolução inglesa; Iluminismo e despotismo; Revolução industrial; Estados Unidos: da colonização à independência; Revolução Francesa; Era Napoleônica e Congresso de Viena; Independências na América espanhola e Haiti; Rebeliões liberais, nacionalismo e unificação; Expansão do imperialismo; América no século XIX; Independência do Brasil; Primeiro Reinado (1822-1831); Período Regencial (1831-1840); Segundo Reinado (1840-1889); O fim do Império.

3ºANO – 272 páginas – 4 unidades – 22 capítulos: Primeira Guerra Mundial; Revolução Russa; Crise capitalista e regimes totalitários; Segunda Guerra Mundial; A instituição da República; Sociedade e economia na Primeira República; Revoltas na Primeira República; Era Vargas (1930-1945); Pós-guerra e novos confrontos; África, Ásia e Oriente Médio; Socialismo: da revolução à crise; Desigualdades e globalização; Período democrático (1946-1964); Governos militares; Período democrático atual.

Análise

O **Manual do Professor,** ao abordar a tarefa educacional e as formas de uso do livro didático, incentiva o professor a construir sua docência com autonomia. Contempla orientações e sugestões claras e pertinentes que fundamentam a proposta de organização e seleção dos conteúdos históricos bem como apresenta a estrutura da obra e seus objetivos educacionais. Trata sobre o uso adequado do Livro do Aluno e destaca as potencialidades dos boxes e seções no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para interpretação e exploração de diferentes fontes. Aborda, de modo sistematizado, as perspectivas interdisciplinares privilegiadas na obra, em consonância com os documentos da área dirigidos ao Ensino Médio, oferecendo suporte ao professor na promoção de diálogos entre a História e outras áreas do conhecimento.

As orientações específicas apresentam os objetivos das unidades de cada volume, comentários sobre os temas dos capítulos, indicações de respostas das atividades e textos complementares ao Livro do Aluno. Porém, há poucos e esparsos diálogos e/ou referências de pesquisas produzidas no campo do ensino de História. Há menção à memória e à memória oral, mas não há discussão sobre esses conceitos ou sobre a relação entre lembrança e esquecimento, entre memória pessoal e memória coletiva e dessas em relação à história como área de conhecimento.

No que diz respeito ao **componente curricular História,** a coleção diferencia-se na apresentação de textos e atividades que objetivam o desenvolvimento de saberes e atitudes voltados para distintas ações dos estudantes, destacando-se a interpretação crítica e a compreensão histórica. Apresenta discussões que possibilitam o reconhecimento das diferentes experiências históricas dos grupos sociais e contribuem para o entendimento de situações cotidianas do tempo em que vive o aluno. Entretanto, tais aspectos são mais presentes nas seções e nos boxes do que no texto base.

A obra constrói e aprofunda os conceitos estruturantes da disciplina História. Esses conceitos aparecem no texto-base, mas são abordados, principalmente, nas seções, nos boxes e nas atividades. No conjunto da coleção, o conceito privilegiado é o de tempo histórico, na medida em que as atividades pedem identificações e/ou comparações entre mudanças, permanências, semelhanças e diferenças entre contextos, tempos, grupos e elementos sociais. As diferentes atividades da seção *Oficina de História* são um adequado exemplo no tratamento desse e de outros conceitos. Espaço e fontes históricas recebem atenção, considerando-se especialmente os boxes *Observando* e *Documento*, que se voltam para exploração de diferentes fontes históricas.

Quanto à **proposta pedagógica,** a coleção traz atividades, imagens e textos complementares que contribuem para o desenvolvimento de reflexões abrangentes sobre os temas abordados. Destaca-se a seção *Oficina de História* com atividades que contemplam habilidades e competências que contribuem na elaboração de conceitos significativos para a compreensão da História. O trabalho com filmes, poemas, canções, textos históricos e jornalísticos, reproduções de fotografias, pinturas, esculturas, mapas estão presentes na seção *Treinando o olhar* e nos boxes *Documento*, *Em questão* e *Observando*.

A coleção apresenta possibilidades de trabalho interdisciplinar e de integração de diferentes conteúdos da História com outras disciplinas de sua área ou de outras áreas do conhecimento, propostas, principalmente, nas atividades *Diálogo interdisciplinar* e *Vivenciar e Refletir*. Cada volume traz dois projetos de ação interdisciplinar que abordam temas culturais e sociais abrangentes – como escrita, cultura, trabalho, cidadania, comunicação e imagem – buscando integrá-los em uma perspectiva interdisciplinar aos conteúdos tratados. No terceiro volume, amplia-se a utilização de charges, caricaturas e tirinhas e são propostas atividades de interpretação que identificam, no humor e na ironia, relações com as questões discutidas nos capítulos. Atividades como essas contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a realização das provas do Enem.

Há várias passagens na coleção relativas às diferentes experiências sociais em que se problematizam questões como desigualdades, preconceitos e discriminações a fim de contribuir para a **formação cidadã**. Elas são encontradas, nos três volumes, no texto-base, mas principalmente nas seções e nos boxes.

A seção *Vivenciar e Refletir* caracteriza-se por trazer propostas de discussão que são capazes de promover atitudes de respeito às diferenças e relações mais igualitárias. As atividades estimulam o trabalho colaborativo e instigam a capacidade de argumentação fundamentada e o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas e procedimentais sob uma perspectiva potencialmente interdisciplinar.

A **História da África, a história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** recebem orientações gerais no Manual, enfatizando os aspectos legais de obrigatoriedade do ensino dessas temáticas. Os textos e atividades complementares relacionam-se com os conteúdos, destacando-se que vários deles tratam de temas sobre África, africanos, indígenas e descendentes.

Na coleção, abordam-se aspectos do cotidiano dos escravos africanos e dos indígenas, incluindo as conquistas, os conflitos, as resistências à escravidão e as violências diversas imputadas aos africanos, indígenas e seus descendentes no Brasil. Destaca-se a iniciativa de referenciar historiadores africanos ao tratar a História da África e dos afrodescendentes.

O **projeto gráfico-editorial** *é bem cuidado e* adequado ao Ensino Médio. O formato e a disposição dos textos e imagens apresentam-se com clareza e facilitam a leitura. O sumário é conciso e reflete a organização da obra.

As imagens, os mapas e os gráficos apresentam os respectivos créditos e identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidos, com algumas exceções na identificação dos créditos.

Ao final de cada unidade, há sugestões de **sites**, livros e filmes para o aluno, acompanhadas de breves comentários. Cada volume do Livro do Aluno é encerrado com uma *Cronologia*, que resume e localiza os eventos históricos, a *Bibliografia* e as referências completas das epígrafes que abriram as unidades.

Em sala de aula

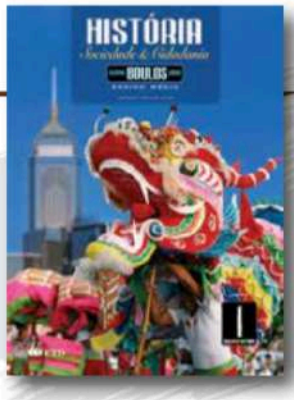
Professor, a coleção possui significativas propostas de atividades, incluindo o uso de recursos audiovisuais e ferramentas da internet, que vão desde o trabalho com filmes ou documentários até pesquisas em sites e criação de blogs. Tais propostas podem ser amplamente exploradas, especialmente quando articuladas aos *Projetos de ação interdisciplinar*, em parceria com professores de outras áreas.

As orientações precisas do Manual do Professor possibilitam escolhas quanto a textos e atividades que estão de acordo com sua realidade educacional e seus objetivos de ensino de História.

Para além do texto principal, é importante explorar os boxes, seções e atividades correlatas constantes da obra. Eles trazem possibilidades variadas de trabalho com textos e imagens como reproduções fotográficas e pictóricas, mapas, charges, caricaturas, excertos de literatura, poemas, canções, reportagens, pesquisas, entre outras, que podem desenvolver competências e habilidades importantes para a compreensão histórica.

A coleção apresenta conjunto diversificado de imagens com adequadas possibilidades de leitura e interpretação. Sugere-se que essas potencialidades sejam exploradas e ampliadas, enfatizando-se a condição das imagens como fontes importantes para a construção do conhecimento histórico.

Professor, as atividades *Diálogo Interdisciplinar* e principalmente os *Projetos de ação interdisciplinar* têm potencial para serem ações comuns, partilhadas por professores de diferentes disciplinas. Convide colegas interessados em integrar e articular disciplinas e áreas de conhecimento para desenvolver um projeto coletivamente.



HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA

Alfredo Boulos Júnior

27569COL06
Coleção Tipo 1

Editora FTD
1ª edição 2013

www.ftd.com.br/pnld2015/historiasociedade&cidadania

Visão geral

Os conteúdos de cada volume desta **coleção** estão agrupados em unidades temáticas introduzidas por uma página dupla com imagens e textos. As temáticas seguem uma forma cronológica linear, intercalando temas da História Geral com os da História do Brasil, com ênfase na abordagem política e econômica.

O **Manual do Professor** apresenta aspectos relacionados com a metodologia da História, do ensino e da aprendizagem, orientação sobre a adoção de projetos de trabalho e textos sobre a inserção da temática afro-brasileira e indígena na escola.

No que se refere ao **componente curricular História**, confere singularidade à obra a variedade de fontes documentais, sobretudo nas seções *A imagem como fonte* e *O texto como fonte*, que permitem explorar a multiplicidade de visões sobre o processo histórico.

Na **proposta pedagógica**, a obra possui uma quantidade significativa de atividades diversificadas no que se refere ao uso de tipos documentais (pinturas, fotografias, charges, mapas e documentos escritos) e às estratégias de ensino-aprendizagem, por meio das quais o aluno é levado a observar, identificar, listar, comparar, descrever e analisar.

A coleção apresenta compromisso com a promoção de uma **formação cidadã** ao discutir os temas cidadania, questões ambientais e movimentos sociais em atividades voltadas à reflexão sobre tais questões. Contextualiza a presença da mulher em diferentes momentos da história e utiliza imagens e textos que evidenciam os idosos, as crianças e os adolescentes.

A legislação referente à **História da** África e a história e cultura afro brasileira e indígena é atendida, ressaltando-se a preocupação da coleção em destacar a diversidade dos grupos e experiências. Isso ocorre a partir da organização dos capítulos de cada volume, com conteúdos referentes aos indígenas, africanos e afrodescendentes de forma alternada com outros conteúdos. Também a seleção de textos e imagens destaca a presença dos negros e indígenas nas lutas políticas e ressalta suas práticas culturais.

A estrutura editorial e o **projeto gráfico** são adequados aos objetivos didático-pedagógicos da obra, com indicações de farta filmografia e fotografias ao longo dos capítulos, disponibilizando também **sites** para seu acesso.

Nos **livros digitais**, os Objetos Educacionais Digitais (OEDs) são compostos, em sua maioria, por audiovisuais (documentários), infográficos e animações. Todas as imagens possuem o recurso de ampliação para melhor detalhamento e análise. Os documentários auxiliam na discussão, **em sala de aula**, de questões contemporâneas de fundo histórico, uma vez que contam com participação de historiadores de universidades brasileiras e depoimentos de pessoas comuns como quilombolas, grupos indígenas, praticantes de capoeira e mulheres.

Descrição

Na **coleção**, cada volume contém um texto inicial no qual se estabelece um diálogo com o aluno sobre a importância do estudo da História. Ao final de cada unidade, a seção *Debatendo e concluindo* retoma o tema da unidade, revisa conceitos e estabelece relações entre o passado e o presente. A página de abertura dos capítulos introduz o assunto a ser trabalhado, com imagem e texto, estabelecendo um diálogo com o título do capítulo. Em cada capítulo, são propostas as seguintes seções: *Para saber mais*, *Para refletir*, *Dialogando*. As atividades são apresentadas em quatro seções, a saber: *Atividades de diferentes ordens*, *O texto como fonte*, *A imagem como fonte*, *Integrando com...*. No interior do texto principal, há glossários com palavras destacadas do texto e sugestões de vídeos correlatos ao tema tratado, com respectivo endereço eletrônico, disponíveis na internet.

O **Manual do Professor**, intitulado de *Manual de apoio ao professor*, contendo 112 páginas anexadas ao Livro do Aluno, nos três volumes, é composto por uma parte geral e uma específica. Na parte geral, explora os conceitos-chave, métodos e correntes da historiografia, finalidades e métodos do ensino de História (trabalho com fontes e projetos interdisciplinares), temáticas sobre África, afro-brasileiros e indígenas nos currículos. Na parte específica, comenta cada unidade em relação aos temas, objetivos, conceitos, textos e atividades para o professor. Para cada unidade, apresenta um quadro com temas, objetivos e conceitos/noções que serão trabalhados nos capítulos. Além dos textos e atividades complementares, há as respostas das questões propostas nas unidades. Encontram-se também orientações ao professor no Livro do Aluno, em letra vermelha e corpo menor.

A coleção apresenta três **livros digitais** correspondentes a cada ano. Um sumário geral e um índice para cada volume ajudam a localizar os OEDs. O livro do professor é composto pelo *Livro digital*, *Manual de apoio* e *Orientações dos OEDs*, em que são descritos os objetivos de cada OED da categoria Infográfico e audiovisual, com sugestão de uso e temas inter-relacionados. Os objetos educacionais do **Volume 1** são compostos por 05 Infográficos, 08 Audiovisuais, 08 Mapas interativos, 02 Vídeos, 08 Animações, 02 Áudios, 06 textos, 10 imagens e 15 objetos georreferenciados, totalizando 64 recursos. O **Volume 2** possui 52 objetos educacionais compostos por 06 Infográficos, 10 Audiovisuais, 08 mapas interativos, 02 vídeos, 01 Áudio, 05 Textos, 05 Imagens e 15 objetos georreferenciados. O **Volume 3** é formado por 38 objetos educacionais distribuídos em 03 Infográficos, 06 Audiovisuais, 10 Mapas interativos, 13 imagens georreferenciadas, 01 áudio, 01 texto e 04 Imagens.

Sumário sintético

1º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 17 capítulos: **Técnicas, tecnologias e vida social:** História, tempo e cultura; A aventura humana; **Cidades: passado e Presente:** Mesopotâmia; África antiga: Egito e Núbia; Hebreus, fenícios e persas; A China antiga; **Democracia: passado e presente:** O mundo grego e a democracia; Cultura, religião e arte grega; Roma antiga; O Império Romano; A crise de Roma e o Império Bizantino; **Diversidade: o respeito à diferença:** Os francos; Feudalismo europeu: gestão e crise; Tempos de reis e poderosos e impérios extensos; Civilização árabe-muçulmana; Formações políticas africanas; China medieval.

2º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 16 capítulos: **Nós e os outros: a questão do etnocentrismo:** Renascimento e reformas religiosas; América indígena; Povos indígenas no Brasil; Colonizações: espanhóis e ingleses na América; **Diversidade e pluralismo cultural:** *A América portuguesa e a presença holandesa; Africanos no Brasil: dominação e resistência; Expansão e ouro na América portuguesa;* **Cidadania: passado e presente:** A Revolução Inglesa e a Revolução Industrial; Iluminismo e a formação dos Estados Unidos; A Revolução Francesa e a Era Napoleônica; **Terra e liberdade:** Independências: Haiti e América espanhola; Emancipação política do Brasil; O reinado de Dom Pedro I: uma cidadania limitada; Regências: a unidade ameaçada; Modernização, mão de obra e guerra no Segundo Reinado; Abolição e República.

3º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 13 capítulos: **Resistência à dominação:** Industrialização e imperialismo; A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa; Primeira República: dominação e resistência; **Propaganda política, esporte e cinema:** A Grande Depressão, o fascismo e o nazismo; Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria; **Movimentos sociais: passado e presente:** Independências: África e Ásia; O socialismo real; De Dutra a Jango: uma experiência democrática; O regime militar; **Meio ambiente e saúde:** O fim do bloco soviético e a nova ordem mundial; O Brasil na nova ordem mundial.

Análise

No **Manual do Professor**, apresentam-se os pressupostos teórico-metodológicos da obra, a proposta didático-pedagógica para o ensino de História, as orientações acerca do uso do Livro do Aluno, os comentários sobre os exercícios propostos e sugestões de atividades complementares. O Manual destaca a revolução documental, discutindo teoricamente a escrita da história bem como o uso de múltiplas linguagens em seu ensino. Também orienta para o trabalho com a iconografia de forma bem fundamentada, contribuindo para a superação de um uso naturalizado da imagem como ilustração na aula de História. Além disso, oferece boas orientações para a confecção de vídeos no ensino de História.

Na parte geral, há comentários resumidos sobre a metodologia da História,

do ensino e aprendizagem, avaliação, a adoção de projetos de aprendizagens como perspectiva de efetivar um trabalho interdisciplinar, a relação de obras sobre educação e ensino de História, a inserção da temática afro-brasileira e indígena na escola e, por fim, informa sobre as seções da obra.

Em relação ao **componente curricular História,** a proposta da coleção destaca a importância das fontes para a escrita da história, alertando que o saber histórico está em constante processo de reelaboração. Estabelece pontos de reflexão ao longo dos textos, bem como no encerramento das unidades, viabilizando que os alunos construam uma percepção crítica sobre os eventos e estudos históricos.

A coleção procura desenvolver os conceitos de história, tempo, sujeito histórico e fonte, especialmente nas seções *Para refletir* e *Debatendo e Concluindo*. Tais atividades possibilitam ao aluno examinar distintas narrativas históricas de um determinado acontecimento e levantar hipóteses sobre textos e imagens colocados em diálogo nas seções. Na abertura das unidades, é recorrente o uso de imagens e textos que instigam o aluno a pensar o seu tempo em relação a outros tempos, a partir de experiências históricas que tomam a cidadania, a democracia, os movimentos sociais e o meio ambiente como temas de relevância social.

A **proposta pedagógica** da coleção, no que se refere às atividades, utiliza diferentes tipos de textos e imagens, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que promovam a autonomia e a construção de um conhecimento significativo. Apresenta um conjunto de imagens e atividades que contribui para que o aluno entenda mudanças e permanências nos processos históricos. Há, também, exercícios pautados em questões de vestibular e do Enem.

No que se refere à interdisciplinaridade, apresenta duas possibilidades: orientações de projeto de trabalho no Manual do Professor e a seção *Integrando com...* no Livro do Aluno, esta com indicações quanto à aproximação com outras disciplinas.

Quanto à **formação cidadã** a coleção aborda historicamente diversas experiências sociais em situações de aprendizagem diversas, localizadas, principalmente, nas seções *Para Refletir* e *Dialogando*, cujas propostas provocam o aluno, em diálogo com o texto principal, a pensar a contemporaneidade e seu papel nela.

A obra considera a atuação de diversos grupos sociais, de forma contextualizada e historicizada. A abordagem do tema da formação cidadã permite concluir que a realidade social pode mudar a partir de lutas comuns. Assim, a coleção contribui para a cultura dos direitos pautada nas lutas políticas e sociais. As imagens, os textos e os temas escolhidos para estudo promovem a mulher a partir de diferentes espaços de atuação no presente como também a coloca na condição de sujeito histórico que atuou em momentos emblemáticos de ruptura e mudança. Destacam-se as imagens em que a criança está sendo cuidada.

No Manual do Professor, a **História da África e a história e cultura afro brasileira e indígena** é discutida por meio da referência à Lei 10.639/2003 e à Lei 11.645/2008. A partir dessa abordagem, a obra historiciza a luta pela inserção da África nos currículos, bem como justifica a temática africana e indígena pelo eixo da construção da cidadania. As imagens atribuídas aos africanos, afro-brasileiros

e indígenas conferem destaque a esses sujeitos nos processos históricos em diferentes momentos da história brasileira e mundial.

Tanto na abordagem da história indígena como na africana ressalta-se a preocupação em destacar a diversidade de grupos e experiências com textos e imagens que evidenciam sua presença nas artes e em lutas políticas, valorizando suas práticas culturais. Em vários capítulos, a História da China e de alguns países africanos ganha destaque.

O **projeto gráfico-editorial** da coleção organiza-se de forma clara, coerente e funcional. A distribuição de textos e atividades, assim como a introdução e a conclusão do capitulo, são bem demarcadas, contribuindo para uma boa leitura. Os títulos e subtítulos, a chamada para as atividades e textos de leitura complementar são diferenciados. As imagens, mapas e tabelas contêm legendas com as informações e os respectivos créditos necessários a sua leitura. Tais imagens valorizam a diversidade cultural brasileira.

O sumário dos três volumes da obra restringe-se aos títulos principais de unidades e capítulos, não apresentando as subseções dos capítulos, o que pode dificultar a localização de trechos e informações.

Em relação aos **sites**, a coleção investe em links para redes sociais, que permitem a visualização e o compartilhamento de vídeos. Aproximadamente 60% do material indicado é dessa natureza.

Os recursos de *Documentário, Imagens e Infográficos* no **livro digital** permitem explorar criticamente a relação passado-presente e o papel dos sujeitos como produtores das relações sociais. Com amplo destaque para a importância que a tecnologia e os meios de comunicação assumem na contemporaneidade, esse material é interpretado na condição de fonte histórica cuja análise e uso como recurso didático permitem a reflexão crítica do conhecimento. Ainda, favorecem a percepção sobre as diferentes formas de participação dos sujeitos na história e de representações heterogêneas sobre o passado e seus usos pelas sociedades contemporâneas.

Em sala de aula

Professor, você poderá contar, para a sua prática didática, com um livro digital que possui objetos educacionais adequados para utilização em sala de aula, com ícones práticos, de fácil manipulação e operacionalidade acessível. Os vídeos e animações sobre os temas históricos contam com músicas criadas exclusivamente para o assunto, o que facilita o aprendizado de maneira lúdica. O layout e os cenários dos recursos audiovisuais são apresentados em conformidade com o contexto histórico tratado, aspecto que auxilia na compreensão das características temporais do processo estudado.

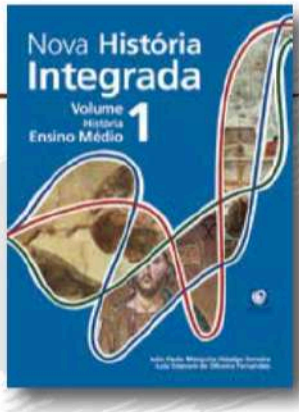
Vale a pena explorar a abertura das unidades e dos capítulos, pois eles propiciam aproximações entre o tempo presente e o passado, relativas aos conteúdos tratados. Você poderá articular essas questões aos conteúdos e atividades desenvolvidas no decorrer da aula. Oferecem-se recursos digitais, como imagens

e infográficos, que permitem explorar o confronto das versões sobre os processos ocorridos no passado, para que o aluno possa pensar as diferentes interpretações construídas pelos sujeitos sobre o momento vivido.

Você encontrará nessa obra grande variedade de fontes documentais, que permitem explorar a multiplicidade de visões sobre o processo histórico. Aproveite as situações de aprendizagens apresentadas nessas seções para problematizar a ênfase na narrativa linear do texto principal.

No decorrer da obra, você encontrará muitas indicações de filmes e sites que podem contribuir para ampliar as reflexões sobre os temas estudados. Atente para as sugestões do Manual quanto ao uso da internet na sala de aula, assim como as orientações para a construção do Blog da turma, que é uma possibilidade inovadora de registro e síntese das atividades desenvolvidas. O uso dos links de internet sugeridos para complementar os conteúdos deve ser feito com reserva, devido à eventual indisponibilidade de acesso e funcionamento dos sites, sendo recomendável uma verificação prévia.

Será necessário estabelecer formas que propiciem a avaliação do trabalho de ensino e aprendizagem desenvolvido por você e seus alunos, pois esse tema é tratado pela obra de forma reduzida. Para isso, poderá aproveitar os elementos oferecidos na seção *Projetos de trabalho* que consta no Manual.



NOVA HISTÓRIA INTEGRADA

João Paulo Mesquita Hidalgo Ferreira
Luiz Estevam de Oliveira Fernandes

27597COL06
Coleção Tipo 2

Editora Companhia da Escola
3ª edição 2013

Visão geral

Nessa **coleção,** anuncia-se a opção pela História Integrada e pela História Cultural. Na organização curricular, privilegia-se a disposição dos conteúdos segundo critérios de natureza cronológica linear, dispondo-se os conteúdos de História do Brasil com os de História Geral. A abordagem cultural é viabilizada quando se discutem temas referentes às visões de mundo dos grupos sociais e às práticas culturais, com destaque para os de natureza religiosa.

O **Manual do Professor** explicita a proposta curricular da História Integrada e os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam. As informações sobre o uso adequado do Livro do Aluno estão contidas nas sugestões de atividades em forma de projetos e nas orientações fornecidas ao docente sobre o trabalho com fontes como: imagens, documentos escritos, cinema, cultura material, dentre outras. Além disso, o Manual traz textos complementares ao Livro do Aluno.

Quanto ao **componente curricular História**, as atividades das seções que encerram as unidades estimulam a relação passado-presente e a compreensão crítica da realidade. A abordagem dos conteúdos é feita a partir de questões formuladas com base num texto e numa imagem representativas acerca daquilo que será tratado no capítulo. As imagens, por sua vez, são empregadas como fontes históricas por meio de atividades de interpretação.

Em termos de metodologia do ensino, a **proposta pedagógica** assenta-se na legislação educacional vigente, defendendo um ensino voltado para a construção da cidadania. As reflexões acerca dos vínculos entre a História e as demais áreas são materializadas por meio de atividades envolvendo outras disciplinas, com relativa variedade de arranjos, destacando-se a Antropologia, a Literatura e as Artes. A coleção emprega recursos variados como relatos, depoimentos e diferentes tipos de imagens com o propósito de tornar mais atraente o ensino da disciplina.

Na abordagem das experiências sociais dos alunos no que concerne à **construção da cidadania**, há discussão contra o racismo voltado às populações negras e indígenas, contra a xenofobia, violação dos direitos humanos e outras, embora de forma esporádica.

No Livro do Aluno, os conteúdos de **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** são abordados em poucos capítulos. O

trabalho mais incisivo com essas temáticas encontra-se nas orientações de atividades contidas nas seções complementares.

Do ponto de vista do **projeto gráfico**, a organização da obra é clara, coerente e funcional. Cada unidade é demarcada por uma cor diferente e as entradas de capítulo possuem composição fixa, o que confere identidade visual à coleção.

A distribuição de textos e imagens é equilibrada e o tipo e o tamanho das fontes são adequados. Os gráficos, mapas e tabelas apresentam as informações científicas compatíveis com o trabalho **em sala de aula**. Em relação aos **sites**, há mais de quatro centenas de links indicados na coleção.

Descrição

A **coleção** é composta por três volumes, que obedecem a uma padronização fixa. Nos elementos pré-textuais, há a *Apresentação*, *Organização da obra* e *Sumário*. As aberturas de capítulo são compostas de uma imagem, um extrato de documento de época e um boxe com questões geradoras. No decorrer da narrativa, estão presentes as seções *Estudo de caso*, *Falando nisso*, *Vozes do passado* e *Boxes textuais* com informações suplementares. Ao final de cada capítulo, há duas seções de atividades: *Revendo o capítulo* e *Aprofundamento*. Ao término de cada unidade, a seção *Amarrando as pontas* traz subitens que estimulam alguns conceitos e habilidades: *Onde estamos*, *Fios da memória*, *Outros lugares, outros tempos*, *Nós e os outros* e *Ser ou não ser*. Nos elementos pós-textuais, há um índice remissivo.

O **Manual do Professor** do 1º ano contém 95 páginas; o do 2º e o do 3º anos, 112 páginas cada um, anexadas ao Livro do Aluno. O Manual é dividido nas seções: *Apresentação; Introdução*; *A História, os historiadores e o método*, que explicita a opção teórico-metodológica em termos do conhecimento histórico; *Educação e cidadania*, que faz a discussão da importância dos livros didáticos para a formação da consciência cidadã; *Metodologia de ensino-aprendizagem*, que apresenta os princípios gerais da legislação educacional brasileira; *Trabalhando com fontes históricas*, que traz orientações para a utilização dos diferentes tipos de registros históricos; *Avaliação*, que indica estratégias para aferir o nível de aprendizado dos alunos; *Para saber mais*, com indicações de bibliografia e endereços eletrônicos e *Bibliografia*. Em seguida, tem-se a apresentação do conteúdo programático da coleção e do seu projeto gráfico e editorial. Por fim, há um conjunto de leituras, filmes e sítios de *internet* bem como de atividades suplementares para o professor, incluindo as respostas das questões formuladas no Livro do Aluno.

Sumário sintético

1º ANO – 278 páginas – 3 unidades – 17 capítulos: O estudo da História; O alvorecer da humanidade; A Antiguidade Oriental: Mesopotâmia e Egito; A Antiguidade Oriental: hebreus, fenícios e persas; A civilização grega; Roma; O Império Bizantino; A civilização islâmica; Os reinos bárbaros; A Idade Média; As Cruzadas e o renascimento comercial e urbano; As Grandes Navegações; O Absolutismo; O

Humanismo e o Renascimento cultural; Reforma e Contrarreforma; O Novo Mundo; Uma história da África.

2º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 19 capítulos: Formação da América Portuguesa; A invasão do Império Português; A conquista do Sertão; Formação da América espanhola; Formação da América Inglesa; O Século das Luzes; A Revolução Industrial; A independência das Treze Colônias; Revoltas na América Portuguesa; A Revolução Francesa e Período Napoleônico; O processo de independência; As independências na América Espanhola; O Primeiro Império; O período regencial; O Segundo Império; A crise do império brasileiro; A Guerra da Secessão e a consolidação dos EUA; A Europa do século XIX; O imperialismo.

3º ANO – 288 páginas – 4 unidades – 21 capítulos: A República da Espada; A República Oligárquica; Guerra suja de trincheiras: a Primeira Guerra Mundial; A Revolução Russa e o surgimento da URSS; A Crise de 1929 e a Grande Depressão; Crise da República Oligárquica no Brasil; A ascensão dos regimes totalitários; A Segunda Guerra Mundial; A América Latina e o populismo; A Era Vargas; O Brasil populista; A Guerra Fria; As descolonizações; O bloco socialista; O bloco capitalista; Oriente Médio: disputas intermináveis; Realidade de chumbo, anos rebeldes: a ditadura militar no Brasil; A América Latina: dos militares aos dias atuais; A crise da URSS e o fim da Guerra Fria; Nova República; O mundo contemporâneo.

Análise

No **Manual do Professor**, as reflexões sobre a metodologia da História escolhida, a História Cultural e os seus conceitos estruturantes como os de *prática* e de *representações*, por exemplo, são sintéticas. A abordagem didático-pedagógica, cujo objetivo anunciado no Manual é a construção da cidadania e da autonomia, está fundamentada nas prescrições da legislação educacional. No tocante ao uso adequado do Livro do Aluno, o Manual contém informações suplementares acerca das estratégias de ensino-aprendizagem, como orientações relativas ao trabalho com fontes, em especial, com leituras de imagens.

Nas orientações específicas acerca da História da África e da cultura afro-brasileira, atividades pontuais incluídas em seções específicas complementam a discussão das referidas temáticas. Na discussão acerca da avaliação, há uma exposição sobre os instrumentos de avaliação e de recomendações sobre como o professor poderia aferir o conhecimento do aluno por intermédio de recursos gráficos, matemáticos e/ou pictóricos. O MP aborda a formação continuada docente, mediante citações distribuídas ao longo da obra. No que diz respeito à interdisciplinaridade, a temática é apresentada através das sugestões do compartilhamento de atividades e conteúdos entre a história e outras áreas do conhecimento.

Os principais conceitos que estruturam o **componente curricular História** são abordados nas seções complementares, localizadas ao final de cada unidade, a saber: *Onde estamos*, que trata sobre o tempo, a cronologia, a simultanei-

dade, o acontecimento; *Fios da memória,* que aborda a memória; *Outros lugares, outros tempos,* que trabalha ruptura, permanência, passado, presente; *Nós e os outros,* que discute sobre identidade e diferença; *Ser ou não ser,* que versa sobre cidadania e ética. Os conceitos de tempo, História e fonte histórica são tratados de modo sintético no primeiro capítulo do volume do 1º ano.

As imagens, por sua vez, são exploradas para auxiliar a compreensão dos processos históricos. Há o emprego frequente de charges, gravuras e pinturas como documentos históricos. Uma ausência a ser registrada refere-se aos temas pertinentes à realidade local dos alunos.

Quanto aos recursos didáticos, a coleção apresenta em sua **proposta pedagógica** um conjunto diversificado de recursos para o ensino da disciplina, como, por exemplo, imagens, textos, artefatos da cultura material, pinturas, fotos, letras de música, charges, quadrinhos e mapas. Os exercícios são formulados com clareza e possuem, em sua maioria, elementos necessários para a sua resolução. Nas seções que encerram as unidades, as atividades buscam estimular a relação passado-presente e a compreensão crítica da realidade.

As estratégias metodológicas para o ensino da disciplina comparecem sob a forma de uma introdução aos pressupostos teóricos relativos ao trabalho com as fontes. Na reflexão sobre a prática docente, afirma-se a importância do diálogo com o professor e a consideração dos saberes docentes. A interdisciplinaridade está estruturada na forma de textos com conteúdos e conceitos de outras áreas, porém sem detalhamento no que diz respeito à cooperação entre a História e as áreas que compõem o currículo escolar. Em relação às habilidades cognitivas, o aprofundamento gradativo materializa-se em atividades inseridas no final da unidade.

Do ponto de vista da **formação cidadã**, a coleção atende aos preceitos legais e jurídicos. De modo geral, as orientações visando à construção da cidadania comparecem nas seções complementares, quando são tratados temas relacionados com os direitos da criança e do adolescente, da História dos povos negros e indígenas no Brasil, da consecução dos objetivos do Ensino Médio e do ensino de História, da importância do trabalho e da valorização da diversidade.

A abordagem de conteúdos relativos à importância das relações étnico-raciais, e da problemática de gênero para a construção de uma sociedade antirracista, antissexista, justa e igualitária encontra-se presente, especialmente, nas seções. A imagem da mulher, por sua vez, é valorizada nos textos e na iconografia. A figura da mulher é positivada por meio do texto e das imagens, focando-se a atenção nas questões de gênero em alguns momentos, como na seção "Falando nisso" e "Estudo de caso".

No que tange aos preceitos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas**, o Manual do Professor apresenta orientações pontuais acerca de algumas atividades referentes ao assunto.

A coleção não se limita ao tratamento da diáspora africana no Brasil, retratando a condição do negro em outros países das Américas. A História da cultura afro-brasileira está concentrada no período colonial, no trabalho escravo e nos debates e movimentos abolicionistas, destacando os diversos mecanismos de re-

sistência à escravidão e a participação do negro na luta pela abolição. Isso ocorre de maneira que os sujeitos sejam privilegiados em sua resistência e atuação, sem descaracterizar a dominação, as relações sociais conflituosas e baseadas na exploração, e sem a vitimização de tais sujeitos.

Quanto ao **projeto gráfico-editorial**, cada unidade é demarcada pelo predomínio de uma cor diferente. Os boxes e seções, por sua vez, são bem destacados na página, não se confundindo com o texto principal. As fontes adotadas, assim como o espaçamento entre linhas favorecem a leitura. Os títulos e subtítulos estão claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos como linhas e tarjas em cores que obedecem à organização do sumário. A legibilidade dos textos verbais, o tamanho da fonte, o espaçamento e a distribuição de textos e imagens na página são favoráveis ao manuseio da obra. Há alguns erros de revisão.

Ressalve-se que o sumário apresenta uma sobrecarga de informações, dificultando a rápida localização do assunto. O acervo iconográfico é rico e variado, abrangendo a diversidade étnica do país. Merecem destaque, nesse caso, as atividades que conjugam textos e imagens, em especial aquelas postas na abertura dos capítulos.

São muitos os **sites** indicados ao longo da coleção, porém, não há regularidade entre eles, sendo observados desde páginas com conteúdo de referências – principalmente aquelas ligadas a instituições de pesquisa e ensino – até endereços não oficiais. Portanto, é necessário bastante atenção do professor ao utilizar ou recomendar estes ambientes, de forma a possibilitar aos alunos a melhor exploração do material.

Em sala de aula

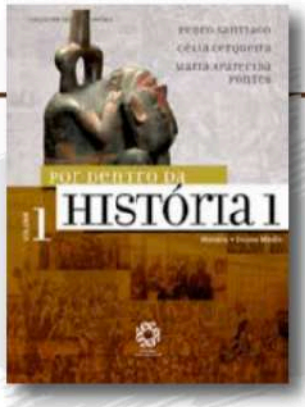
Professor, ao adotar essa coleção, você poderá explorar o acervo iconográfico, bastante variado, com destaque para as charges e histórias em quadrinhos. As legendas das ilustrações também constituem uma apropriada fonte de informação. Outra potencialidade relevante são as atividades envolvendo o diálogo texto-imagem, recorrentes na abertura dos capítulos.

A opção pela História Cultural, uma vertente do conhecimento histórico que conta com uma pródiga literatura em língua portuguesa, pode ser consultada pelo professor a fim de tornar seu trabalho mais produtivo.

É necessário também que se faça um complemento dos conteúdos de História da África, de cultura afro-brasileira e de História dos povos indígenas, incorporando-os à realidade contemporânea e local do aluno, uma vez que, na coleção, esses conteúdos tendem as ser tratados com referência ao passado.

Percebe-se a ausência de informações sobre a datação de algumas pinturas, fotografias e artefatos arqueológicos que exigem pesquisa em outros materiais como, por exemplo, na internet.

Por fim, ao utilizar a coleção, cabe ao professor propor atividades e exercícios, em especial no que diz respeito à prática da interdisciplinaridade e à execução de projetos de investigação e/ou de intervenção, pois esse aspecto não é trabalhado de modo a exigir do jovem do Ensino Médio a autonomia intelectual e participativa dentro das perspectivas atuais.



POR DENTRO DA HISTÓRIA

Pedro santiago
Maria Aparecida Pontes
Célia Cerqueira

27610COL06
Coleção Tipo 2

Edições Escala Educacional
3ª edição 2013

www.escalaeducacional.com.br/pnld-2015/por-dentro-da-historia

Visão geral

A **coleção** apresenta uma organização curricular que intercala conteúdos de História Geral, do Brasil, da América e da África, estruturados cronologicamente a partir dos povos ágrafos até o mundo contemporâneo, enfatizando, em diversos momentos, relações entre conteúdos.

O **Manual do Professor** dispõe de informações e orientações que permitem a utilização da obra, sobretudo no que se refere ao trabalho com a História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas. Orienta adequadamente sobre os usos que o professor pode fazer das evidências históricas, além de sugerir atividades de compreensão do conhecimento histórico, recorrendo à utilização do cinema, da arte e da literatura, de mapas, imagens, jornais e revistas.

A centralidade da proposta do **componente curricular História** situa-se na preocupação com uma narrativa que não se reduza aos limites da história europeia, incentivando o estudo de outros povos, outras épocas e outras culturas, anunciando a pertinência de se pensar a pluralidade e a diversidade social e cultural. A coleção utiliza o trabalho com documentos históricos, imagens e outros tipos de atividades que ensejam o desenvolvimento do pensar historicamente.

As proposições de trabalhos interdisciplinares são importantes na **proposta pedagógica** da coleção, permitindo aos estudantes uma visão das relações entre a especificidade do conhecimento histórico e os saberes de outras disciplinas. O texto principal apresenta-se problematizador e, juntamente com as atividades e os exercícios, propõe reflexões, trabalhos de pesquisa e atividades em grupo, que contribuem para o desenvolvimento da escrita argumentativa, do raciocínio crítico e da autonomia de pensamento dos estudantes.

A abordagem sobre a **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas**, merece destaque na coleção, uma vez que são apresentados aspectos da história desses povos, bem como problematizadas as questões que se referem aos africanos, afrodescendentes e indígenas no tempo presente.

O **projeto gráfico e editorial** favorece um uso adequado da coleção por parte dos estudantes do Ensino Médio. Apresenta imagens, mapas, **sites** e uma série de elementos que auxiliam na compreensão e na aprendizagem do conteúdo de história **em sala de aula**.

Descrição

Os volumes da **coleção** organizam-se em unidades que, por sua vez, são divididas em capítulos. Ao final de cada unidade, há duas seções, *Projeto Interdisciplinar* e *De olho no Enem e nas Universidades*. Cada capítulo é estruturado com um texto principal e uma série de seções e boxes. As seções *Vamos lá* e *Elaborando hipóteses* são fixas e abrem cada capítulo com questionamentos iniciais sobre o conteúdo a ser estudado. O texto principal é intercalado por seis boxes não fixos: *Você sabia,* com discussões que complementam o texto principal; *O estudo da história*, que traz uma discussão utilizando-se, via de regra, da argumentação de um historiador; *Vestígios do passado,* com documentos históricos; *Conexão presente,* que busca estabelecer relações entre o conteúdo estudado e o presente; *História e cultura*, inserida apenas nos volumes 2 e 3 com o objetivo de abordar os temas da cultura em geral e sua relação com a história, projetos políticos e interesses sociais; e *Pare e pense,* que propõe atividades, geralmente em grupos, para pensar sobre uma questão referente ao capítulo. A seção *História em discussão* é constituída por quatro conjuntos de atividades: *Roteiro de estudos,* que compõe-se de perguntas sobre o conteúdo estudado, na forma de uma revisão; *Debatendo a História* apresenta um debate historiográfico e propõe questionamentos sobre ele; *Mão na massa* solicita uma atividade em grupo, geralmente de pesquisa ou reflexão; *Voltando ao início, fechando hipóteses* consiste em atividade síntese que retorna ao tema da seção *Vamos lá* e procura resolver os questionamentos feitos no início do capítulo. Ao final de cada volume, situam-se as *Sugestões de leitura* e *Bibliografia de referência*.

O **Manual do Professor**, com 112 páginas anexadas ao Livro do Aluno em todos os volumes, recebe a denominação de Manual Pedagógico e está dividido em três partes, sendo as duas primeiras gerais e a terceira, específica. A primeira parte, denominada *O livro: teoria e metodologia,* contém os elementos teórico e metodológicos que regem a coleção. Essa parte é dividida em outras, quais sejam: *Ensino Médio: novos caminhos*; *Nossos pressupostos*; *Estrutura e metodologia*; *Estudo da África, dos africanos e de seus descendentes no Brasil*; *Estudo dos povos indígenas*; *Leituras para o professor*; *Recursos pedagógicos*; *Processo de avaliação*. Na segunda parte, denominada *Dicas e sugestões*, são apresentadas sugestões de filmes, sites e bibliografias. A terceira parte, nomeada *Trabalhando com o livro*, constitui-se na parte específica do Manual, oferecendo informações sobre as atividades constantes no Livro do Aluno.

Sumário sintético

1º ANO – 288 páginas – 3 unidades – 23 capítulos: Para iniciar o estudo da História; África: o começo de tudo; A primeira ocupação da América; Primeiras sociedades complexas: os mesopotâmicos e outros povos; O Egito e outras sociedades africanas; A Grécia Antiga; Roma, o maior império da Antiguidade; A cultura Greco-romana; A desagregação do Mundo Antigo; O Império Bizantino; A cons-

trução do Islã; O Império Carolíngio; Mundo medieval; Tempo de conflitos e mudanças; Renascimento; A grande reforma religiosa; Começa a expansão marítima; Os povos da América; Tempos modernos: absolutismo e mercantilismo; América Portuguesa: os primeiros passos; Europa: tempo de guerra; América Portuguesa: a terra da monocultura; Africanos escravizados: as mãos e os pés dos senhores; Colonização espanhola, inglesa e francesa.

2º ANO – 264 páginas – 3 unidades – 20 capítulos: Europa: tempo de luz; Revolução Industrial; A independência das colônias inglesas da América do Norte; A Revolução Francesa; Napoleão: o ato final de Revolução; África: no tempo da escravidão; América Portuguesa: terra em disputa; América Portuguesa: a sociedade do ouro; Os colonos da América Portuguesa em revolta; Os colonos espanhóis buscam autonomia; Enfim, Brasil; O império brasileiro; Tempo de regência; Europa: os movimentos liberais e as unificações; Segundo Império: tempos de conciliação; Brasil: rumo à república; Brasil: as oligarquias no poder; A república contestada; Europa: a formação da classe operária; O mundo nas garras do imperialismo.

3º ANO – 256 páginas – 3 unidades – 17 capítulos: A primeira Guerra Mundial; Rússia, primeira revolução socialista; Entre duas guerras; Brasil: os anos 1920; A Era Vargas; Guerra, novamente; Mundo pós-guerra; Ásia: a conquista da autonomia; África: a luta pela liberdade; América: revoluções e contrarrevoluções; Os brasileiros experimentam a democracia; A ditadura militar; A Guerra das superpotências; A desintegração da URSS e a expansão do capitalismo; Mundo em guerra, até quando? Os dilemas na América Latina; Brasil: a conquista da democracia.

Análise

O **Manual do Professor** apresenta orientações sobre as atividades que constam no Livro do Aluno, seja na modalidade de resolução de questões, seja sob a forma de indicações que sugerem outras relações ou orientam sobre as possibilidades pedagógicas das atividades. Figura uma série de considerações sobre o uso dos documentos históricos e fontes, tratados como evidências históricas, apresentando sugestões de avaliação quanto ao tratamento e confronto com outras fontes como cinema, mapas históricos, arte e literatura, imagens, jornais e revistas. Merecem destaque as orientações sobre as propostas de trabalho interdisciplinar, na forma de *Dicas* ou de Projetos. Veicula proposições de planejamentos como forma de apoiar a organização das sequências didáticas, mostrando o papel decisivo do planejamento na atividade do professor de História.

Os pressupostos teóricos estão apresentados de forma resumida, mas se destaca que a coleção não prioriza a memorização de datas e fatos, argumentando em favor de uma proposta de história que possa permitir a comunicação entre o passado e o presente. Assim, propõe uma concepção de História que se ocupe da compreensão da vida cotidiana do aluno, pensada em sua dimensão histórica. Realça a preocupação em romper com narrativas históricas que sempre prioriza-

vam aspectos ligados aos grupos dominantes da sociedade, em detrimento de outros grupos desprivilegiados. No que concerne ao tema da avaliação, identifica-se uma defesa da avaliação formativa, considerando a importância de analisar os processos pelos quais passam os estudantes, em razão dos objetivos traçados pela disciplina. Entretanto, não há uma discussão sobre como avaliar no campo da disciplina de História.

Em relação ao **componente curricular História**, a obra é constituída por uma variedade significativa de atividades que sugerem a utilização de fontes, imagens, poemas, músicas, charges, as quais auxiliam na compreensão da história como uma forma de conhecimento social e cientificamente produzido. A proposta da coleção contribui para que os estudantes possam desenvolver o pensamento histórico por meio da exploração de relações entre presente e passado e da vida cotidiana dos alunos.

Merece destaque o trabalho com os conceitos históricos, que perpassa atividades e textos, permitindo a compreensão de conceitos como mudança e permanência, semelhança e diferença, causalidade, História e memória e escrita da história, bem como a compreensão dos problemas envolvidos na construção do conhecimento histórico. Destaca-se, ainda, que a coleção oferece uma grande quantidade de imagens, sendo que a maior parte delas é trabalhada como fonte histórica.

No que se refere à **proposta pedagógica**, a coleção explora inúmeras possibilidades didáticas, fomentando a compreensão e a significação histórica. Apresenta ao professor e ao aluno alternativas didáticas para o trabalho com aspectos da história local e da realidade do estudante, sem perder a referência da cultura e da história de outros povos. Revela-se, na proposta pedagógica, o estabelecimento de relações entre o presente e o passado, de modo a apoiar a compreensão de problemáticas do tempo presente a partir do estudo do passado, especialmente nos boxes e seções.

A coleção utiliza-se de charges, fotografias, gráficos, pinturas, desenhos, cartuns, textos, poesia, fragmentos de obras literárias, músicas, fontes escritas e filmes para dar conta dos conteúdos de História. Considera-se que há uma preocupação significativa com o tema da interdisciplinaridade, verificando-se, ao longo dos três volumes da coleção, propostas de trabalho interdisciplinar.

As contribuições da coleção para a **formação cidadã** podem ser observadas na abordagem dos conteúdos e, por vezes, na sugestão de relações adequadas entre o presente e o passado. As ações em favor da cidadania também são visíveis por meio das imagens que compõem a coleção, uma vez que elas oferecem ao estudante uma visão da diversidade cultural e étnica do povo brasileiro.

A obra promove ações positivas em favor da cidadania, no sentido de uma educação antirracista e na apresentação de elementos afirmativos sobre as mulheres, os africanos e outros grupos, sempre levados à condição de sujeitos históricos e pertencentes a um contexto determinado. Também contempla discussões em torno da questão da mulher, que aparece na coleção em diversas situações positivas e com cidadania ativa.

Considera-se relevante a abordagem acerca dos conteúdos da **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas**, na medida em que a coleção contempla os preceitos legais salientando a contribuição desses povos na formação étnica e cultural da sociedade brasileira. A coleção concede especial atenção à diversidade étnica, política, econômica e cultural de afrodescendentes e indígenas antes, durante e após os encontros com os povos europeus. Destaca-se a atenção dada pelo Manual do Professor aos conteúdos da História da África, dos afrodescendentes e dos indígenas, apresentando orientações adequadas que oferecem justificativa sobre a relevância social desses conteúdos. No volume 1 a História da África recebe especial atenção, sobretudo quanto ao período anterior ao mundo moderno. O continente africano aparece, também, como conteúdo integrado às histórias da Europa e do Brasil. Merece ênfase as discussões sobre a escravidão moderna e, principalmente, as lutas dos escravizados pela libertação no Brasil.

A questão indígena recebe uma abordagem destacada no volume 1, no qual são tratados vários aspectos da vida dos povos indígenas com referência ao presente, no sentido de problematizar sua situação na atualidade. Observa-se um adequado tratamento da história indígena no período anterior à colonização, destacando povos do atual território brasileiro e povos da chamada América pré-colombiana, sem reduzi-los a uma unidade cultural e étnica, na medida em que se observa o tratamento da cultura e da história de agrupamentos específicos.

O **projeto gráfico e editorial** apresenta uma organização clara do sumário, dos temas, das unidades e capítulos. Os tipos e tamanhos das fontes são adequados e de fácil localização, permitindo agilidade no momento das análises e leituras.

Consta na obra uma grande quantidade de imagens que são contextualizadas e dispostas com todas as referências, além de um breve texto que problematiza ou informa sobre cada imagem. Os mapas, igualmente abundantes e contextualizados, possuem títulos, estão expostos de maneira clara, em tamanho adequado e acompanhados de legendas e coordenadas, em conformidade com a cartografia.

Em relação aos **sites**, a coleção apresenta diversos links por meio dos quais se podem acessar vídeos, letras e áudios de músicas, e-books, imagens e páginas de organizações não-governamentais e de instituições como universidades e ministérios.

Em sala de aula

Professor, a obra se apresenta como um instrumento adequado ao ensino de História no Ensino Médio, com destaque para o trabalho que propõe pensar o estudo do passado como forma de compreender o tempo presente. As relações presente/passado, que se podem ver nas seções, nos boxes ou nas atividades, são, via de regra, potenciais formas de incentivar a autonomia do estudante e seu raciocínio crítico.

O trabalho com imagens reveste-se de importância, uma vez que elas podem ser encontradas na coleção nos mais diversos tipos: como fotografias, pin-

turas, cartazes ou mesmo charges e quadrinhos, sendo trabalhadas, em grande parte das vezes, como fontes históricas.

Destaca-se a abordagem dos temas da História da África, dos afrodescendentes e indígenas, porque permite um trabalho aprofundado com estudantes de Ensino Médio.

Recomenda-se uma abordagem mais contextualizada a alguns temas que, em razão de tentativas de aproximação ao modo de falar dos alunos, receberam um tratamento mais simplificado na obra.

Importante ter cuidado com o sumário, que não dispõe de referência para uma seção importante do livro, aquela que fecha o capítulo com atividades, denominada *História em discussão*.

SER PROTAGONISTA HISTÓRIA

Valéria Vaz

27632COL06
Coleção Tipo 1

Edições SM
2ª edição 2013

www.edicoessm.com.br/pnld2015/serprotagonistahistoria

Visão geral

A organização curricular da **coleção** enfoca a História Geral, permeada por capítulos de História do Brasil, da América, da África e da Ásia. Os conteúdos da História são organizados em forma cronológica linear, predominando as abordagens que privilegiam a História Política e as aproximações com as múltiplas organizações das sociedades ao longo do tempo.

O **Manual do Professor** discute aspectos gerais relativos ao papel do ensino e aprendizagem da História no Ensino Médio, apresenta a proposta teórico-metodológica e a organização da obra. A parte específica auxilia o trabalho docente, orientando-o na condução das atividades e disponibilizando-lhe recursos auxiliares.

Em relação ao **componente curricular História**, a coleção aborda, ao longo dos três volumes, alguns dos conceitos fundamentais da ciência histórica. A forma como os conceitos de tempo e fonte histórica vão sendo apresentados abrem possibilidades para os alunos construírem, aprofundarem ou ampliarem noções da área.

As estratégias didáticas sugeridas na **proposta pedagógica** estimulam a participação dos alunos no processo de aprendizagem com desafios ao pensamento crítico, à expressão de suas ideias, ao diálogo com os colegas e com o professor. Chamados a posicionar-se diante dos problemas atuais, a obra oportuniza a esses adolescentes a percepção da realidade social em suas contradições e a consciência da possibilidade de intervir e transformá-la.

Em relação à **formação cidadã**, a coleção aborda com interesse e respeito a variedade da experiência humana ao longo do tempo, procurando construir habilidades, atitudes e valores próprias do **cidadão**, no que se refere à aceitação e ao respeito para com o outro.

À **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** foram reservadas seções específicas, denominadas *Dossiês*, que abordam realidades do passado e situações atuais. Esses temas também aparecem no texto principal, com uma abordagem que vislumbra a construção de uma sociedade justa e igualitária, sem preconceitos ou discriminações.

O **projeto gráfico** resulta em uma obra atraente, devido à boa qualidade da diagramação e à riqueza de imagens. Estas são adequadas às temáticas e exploradas em sua condição de fonte para compreensão das realidades históricas, podendo ser exploradas **em sala de aula**. A coleção faz indicações de **sites** variados.

Os **livros digitais** apresentam um sumário apropriado para os objetos educacionais digitais (OEDs), fazendo com que o usuário, ao clicar no ícone que representa o OED, seja direcionado automaticamente para a página em que se encontra. Trazem uma proposta de trabalho interdisciplinar em cada unidade e suas imagens são devidamente referenciadas.

Descrição

Na **coleção**, os conteúdos estão distribuídos em unidades e essas em capítulos. Os capítulos trazem títulos e subtítulos dividindo o texto principal. As seções aparecem irregularmente nos capítulos: *Ação e cidadania*, com temas ligados à formação cidadã; *Conheça melhor*, *Hoje em dia*, sobre aspectos do tempo presente relacionados com o tema; *Interdisciplinar: História e...*, *Ponto de vista* oferecem versões divergentes ou alternativas; *Outras histórias* traz eventos sincrônicos aos estudados; *Ontem e hoje*, faz ponto de contato entre o presente e o processo do passado; *Dossiê*, oferece abordagem mais aprofundada de um aspecto do capítulo; *Glossário*, *Presença da África* e *Presença Indígena* e *Projetos*, trazem propostas de trabalhos voltados para a comunidade. Além disso, as *Atividades*, ao final dos capítulos, têm duas seções: *Verifique o que aprendeu*, que revisa a temática estudada; e *Leia e interprete*, que trabalha fontes escritas e iconográficas ou fragmentos de obras historiográficas. Os capítulos também trazem recursos complementares nas seções específicas *Leia*, *Assista* e *Navegue*. Ao final das unidades, a seção *Vestibular e ENEM* apresenta questões de processos seletivos no Brasil e uma bibliografia referente aos assuntos abordados.

No **Manual do Professor**, com 88 páginas anexadas ao Livro do Aluno, a parte comum apresenta a coleção e discute a História no Ensino Médio, o livro didático, as propostas teórico-metodológicas, o conceito de interdisciplinaridade, o trabalho com imagens e o processo de avaliação. As sugestões didáticas específicas para os capítulos trazem um texto introdutório, um texto complementar para o professor e sugestões de atividades complementares, de livros e de filmes. Seguem-se as respostas e as orientações ao professor para a condução das atividades relativas ao conteúdo desenvolvido.

A **coleção digital** é composta por três volumes. Esses possuem no total 186 objetos educacionais digitais que estão divididos e classificados da seguinte forma: 38 Infográficos, 50 Audiovisuais, 59 Galerias de Imagens, 21 Animações e 4 Jogos. Os livros fornecem mecanismos coerentes com informações de orientação, fazendo com que o professor encontre facilmente o que procura.

Sumário sintético

1º ANO – 288 páginas – 3 unidades – 20 capítulos: Introdução: O trabalho do historiador; O tempo humano; A origem da humanidade; Os seres humanos povoam a América; África Antiga; As sociedades da Mesopotâmia; Fenícios e hebreus; A Grécia Antiga; Roma: a cidade e o império; Alta Idade Média; Os reinos cristãos; Islã; Cultura e sociedade na cristandade medieval; O comércio e as ci-

dades voltam a crescer; A centralização do poder real; O Renascimento cultural; A Reforma religiosa; Sociedades da África; A China Antiga; O Japão Antigo; As origens da Índia; A expansão marítima europeia.

2ºANO – 288 páginas – 5 unidades – 21 capítulos: A América antes da chegada dos europeus; Povos indígenas; A invasão da América; A colonização espanhola; A colonização da América portuguesa; Escravizados e senhores na América portuguesa; Ingleses, franceses e holandeses na América; A exploração do ouro na América portuguesa; Absolutismo e mercantilismo; As revoluções inglesas; As Luzes na Europa; A Revolução Industrial; A Revolução Americana; A Revolução Francesa; O Primeiro Império Francês; Tensões na América portuguesa; A independência do Brasil; Primeiro Reinado e Regência no Brasil; O Segundo Reinado no Brasil; Nacionalismo e imperialismo; Estados Unidos.

3ºANO – 288 páginas – 3 unidades – 19 capítulos: A Primeira República no Brasil; As Américas no início do século XX; A Primeira Guerra Mundial; A Rússia revolucionária; A crise do liberalismo; Os totalitarismos; A Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; Duas superpotências disputam o mundo; A América Latina no pós-guerra; O Brasil e o populismo; O tempo das ditaduras; A ditadura militar no Brasil; O Oriente Médio; A reação democrática; A redemocratização do Brasil; O fim do mundo soviético; Em busca de uma nova ordem; A experiência democrática consolidada.

Análise

No **Manual do Professor**, as estratégias metodológicas abordam conteúdos ligados a aspectos do cotidiano e das lutas sociais. As atividades propõem análise de documentos escritos e iconográficos e atividades visando à formação de competências procedimentais próprias do fazer histórico. Para orientar o trabalho do professor, no início de cada unidade são especificados os objetivos a serem perseguidos. Merecem destaque as orientações para o trabalho com documentos iconográficos. Em algumas seções, o professor também é estimulado a considerar o seu local de atuação como objeto de reflexão histórica.

O Manual aponta oportunidades de trabalho colaborativo com os professores de outras disciplinas, embora sejam limitadas as efetivas propostas de atividades para um trabalho interdisciplinar. A discussão sobre as perspectivas historiográficas contemporâneas e os referenciais teórico-metodológicos da proposta pedagógica são explicitados de forma restrita. A abordagem da História e cultura dos povos da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas brasileiros é realizada por meio das respostas ou dos comentários das atividades. As orientações sobre essas temáticas contemplam duas seções, que aparecem de forma irregular na obra: *Presença da África* e *Presença Indígena*. Um tópico específico trata resumidamente sobre Avaliação, sugerindo a utilização das atividades das seções *Leia e interprete* e *Ontem e hoje*.

dades voltam a crescer; A centralização do poder real; O Renascimento cultural; A Reforma religiosa; Sociedades da África; A China Antiga; O Japão Antigo; As origens da Índia; A expansão marítima europeia.

2ºANO – 288 páginas – 5 unidades – 21 capítulos: A América antes da chegada dos europeus; Povos indígenas; A invasão da América; A colonização espanhola; A colonização da América portuguesa; Escravizados e senhores na América portuguesa; Ingleses, franceses e holandeses na América; A exploração do ouro na América portuguesa; Absolutismo e mercantilismo; As revoluções inglesas; As Luzes na Europa; A Revolução Industrial; A Revolução Americana; A Revolução Francesa; O Primeiro Império Francês; Tensões na América portuguesa; A independência do Brasil; Primeiro Reinado e Regência no Brasil; O Segundo Reinado no Brasil; Nacionalismo e imperialismo; Estados Unidos.

3ºANO – 288 páginas – 3 unidades – 19 capítulos: A Primeira República no Brasil; As Américas no início do século XX; A Primeira Guerra Mundial; A Rússia revolucionária; A crise do liberalismo; Os totalitarismos; A Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; Duas superpotências disputam o mundo; A América Latina no pós-guerra; O Brasil e o populismo; O tempo das ditaduras; A ditadura militar no Brasil; O Oriente Médio; A reação democrática; A redemocratização do Brasil; O fim do mundo soviético; Em busca de uma nova ordem; A experiência democrática consolidada.

Análise

No **Manual do Professor**, as estratégias metodológicas abordam conteúdos ligados a aspectos do cotidiano e das lutas sociais. As atividades propõem análise de documentos escritos e iconográficos e atividades visando à formação de competências procedimentais próprias do fazer histórico. Para orientar o trabalho do professor, no início de cada unidade são especificados os objetivos a serem perseguidos. Merecem destaque as orientações para o trabalho com documentos iconográficos. Em algumas seções, o professor também é estimulado a considerar o seu local de atuação como objeto de reflexão histórica.

O Manual aponta oportunidades de trabalho colaborativo com os professores de outras disciplinas, embora sejam limitadas as efetivas propostas de atividades para um trabalho interdisciplinar. A discussão sobre as perspectivas historiográficas contemporâneas e os referenciais teórico-metodológicos da proposta pedagógica são explicitados de forma restrita. A abordagem da História e cultura dos povos da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas brasileiros é realizada por meio das respostas ou dos comentários das atividades. As orientações sobre essas temáticas contemplam duas seções, que aparecem de forma irregular na obra: *Presença da África* e *Presença Indígena*. Um tópico específico trata resumidamente sobre Avaliação, sugerindo a utilização das atividades das seções *Leia e interprete* e *Ontem e hoje*.

O **componente curricular História** apresenta uma reflexão relativa à natureza do conhecimento histórico em um capítulo introdutório e em tópicos específicos. São explicitadas as seguintes variáveis implicadas na produção desse conhecimento: os interesses dos indivíduos/grupos que o produzem e as questões ligadas às fontes históricas e às memórias individuais e coletivas. Ao abordar os conceitos fundamentais da ciência histórica, abrem-se possibilidades para os alunos construírem, aprofundarem ou ampliarem a compreensão sobre tempo histórico e fonte histórica, além das semelhanças, diferenças, permanências e mudanças que constituem as histórias de todos os povos. Os múltiplos sujeitos históricos aparecem no texto-base em sua dimensão individual e coletiva.

As imagens são apresentadas como outra forma de texto, integradas aos capítulos e utilizadas para atividades de leitura e interpretação, referenciadas em sua condição de fonte do conhecimento histórico. São de natureza muito variável: pinturas, fotografias, charges, cartazes, mapas, plantas históricas etc. Roteiros de questões norteiam sua leitura e, para o professor, apresentam-se os elementos necessários para a exploração das imagens. A ressalva a esse recurso diz respeito ao reduzido tamanho de algumas delas ao longo dos três volumes.

No que se refere à **proposta pedagógica**, as estratégias favorecem o debate no qual os alunos são chamados a se expressar e a interagir com os colegas, os professores e a comunidade. Os conteúdos são associados a aspectos do cotidiano e das lutas sociais, e as atividades com documentos iconográficos aproximam os processos do passado com as problemáticas do presente, apresentando temas para debates e orientações para projetos comunitários. No que diz respeito à interdisciplinaridade, entretanto, nem sempre essa abordagem é empregada ao longo das atividades propostas na coleção. Em muitos casos, acontece uma proposição de trabalho conjunto entre duas ou mais disciplinas que contempla apenas os conteúdos específicos de uma disciplina, sem relacioná-la com a História. A coleção pouco explora as possibilidades de trabalho com aspectos da cultura material e imaterial e da história local.

As atividades são formuladas com clareza e estão integradas aos conteúdos. Em algumas delas, os alunos são chamados a utilizar procedimentos do fazer histórico, como ler e interpretar fontes escritas e iconográficas, assim como produzir textos, adquirindo, progressivamente, competências de análise próprias da disciplina. Outras se voltam mais para a recuperação de aspectos abordados nos textos principais, em caráter de sínteses explicativas. Em seu conjunto, as atividades favorecem o desenvolvimento de habilidades intelectuais, contribuindo para o pensamento autônomo, o raciocínio crítico e a capacidade de argumentar historicamente.

A **formação cidadã** é favorecida na abordagem das experiências sociais, ao se trabalharem conceitos, habilidades e atitudes na construção de princípios éticos e de ações positivas de cidadania. Esses conteúdos estão, sobretudo, nos boxes e nas seções especiais da coleção.

A seção *Ação e cidadania* permite a discussão de realidades próximas ao aluno e a seção *Dossiê* mostra-se favorável ao desenvolvimento de ações posi-

tivas à cidadania ao propor uma reflexão sobre a condição da mulher. Na seção *Ontem e hoje*, apresenta-se uma abordagem sobre a sociedade brasileira no passado e no presente. Tal discussão possibilita trabalhar conceitos, habilidades e atitudes na construção da cidadania de forma contextualizada.

História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas são abordadas especificamente em alguns capítulos e nas seções *Presença da África* e *Presença indígena*, às vezes nas seções *Ontem e hoje* e *Dossiê*, ou em algum item de um capítulo não particularmente voltado para esses temas.

A abordagem dos povos e culturas africanos e indígenas tendem a uma relativa homogeneização. A pouca visibilidade de indígenas e afrodescendentes em posições destacadas em termos sociais, políticos, econômicos, culturais ou profissionais restringe o aprofundamento da reflexão acerca das lutas e conquistas desses povos ao longo do tempo.

O **projeto gráfico** da coleção tem uma organização clara, funcional e coerente com a proposta didático-pedagógica. Os títulos das unidades distinguem-se pelo uso de cor diferente daquela utilizada nos títulos dos capítulos. A ausência de leituras complementares no Livro do Aluno é compensada pela variada bibliografia indicada nas atividades e referente a todas as épocas.

O tipo e o tamanho das fontes possibilitam leitura fluente, com espaçamento adequado entre as palavras e as linhas. As ilustrações e os boxes contribuem para a apropriada diagramação das páginas. As imagens apresentam legendas adequadas e refletem a diversidade étnica e cultural do país, apesar de algumas delas possuírem tamanho reduzido, dificultando a análise.

A coleção utiliza **sites** nacionais e estrangeiros, de variados formatos, podendo ser proveitoso o uso dos links indicados para o acesso a dados, museus virtuais e a documentos digitalizados por algumas das instituições recomendadas através dos endereços disponibilizados.

A coleção possui **livros digitais** com objetos educacionais digitais diversificados (animações, vídeos, áudios, jogos, textos, slide shows e galerias de imagens), podendo contribuir para uma aula mais interativa e descontraída. Os OEDs incorporam conceitos e informações históricas atualizadas e podem ser trabalhados para introduzir o assunto ou concluir o mesmo. Além disso, as atividades propostas são de cunho interpretativo, com a frequente apresentação de textos já utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em sala de aula

Professor, as orientações para o trabalho com documentos iconográficos merecem destaque nessa coleção, pelas contribuições que trazem à análise histórica.

Você poderá ampliar as sugestões apresentadas sobre interdisciplinaridade com a realização de projetos que integrem outras disciplinas. Os capítulos do livro digital trazem seções que prezam pela interdisciplinaridade da História com demais ciências (Geografia, Biologia, Língua Portuguesa, entre outras).

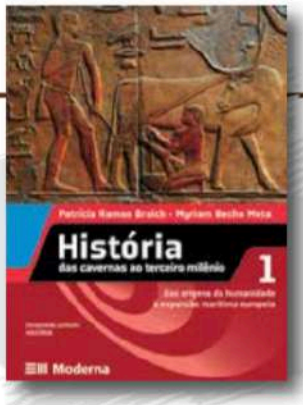
Ao solicitar a leitura de imagens, atente para o tamanho reduzido de algu-

mas delas, pois isso pode dificultar a visualização de elementos importantes para a consecução dessa atividade.

A coleção apresenta sugestões de trabalho com história local, porém suas orientações são restritas e não consideram as nuanças das situações específicas. Para a efetivação desse trabalho, é importante a realização de atividades que envolvam problemáticas locais, sobretudo as que possam trazer questões ligadas ao patrimônio cultural local e às memórias.

Professor, a experiência didática poderá ser enriquecida com atividades de leitura das tabelas e dos gráficos, recursos pouco explorados na coleção, como também a apresentação de mulheres e homens, indígenas e afrodescendentes em posições destacadas.

Como no Manual do Professor o tópico específico que trata sobre Avaliação é resumido, uma vez que aponta apenas para utilização das atividades das seções *Leia e interprete* e *Ontem e hoje*, sugere-se ao professor discriminar os critérios e instrumentos de avaliação que sejam adequados à efetivação na sua escola.



HISTÓRIA - DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO

Patrícia Ramos Braick
Myriam Becho Mota

27642COL06
Coleção Tipo 1

Editora Moderna
3ª edição 2013

http://www.moderna.com.br/pnld2015/historiadascavernasaoterceiromilenio/

Visão geral

A **coleção** segue um ordenamento cronológico que privilegia a descrição linear e evolutiva dos processos históricos, a partir de uma periodização europeia, intercalando conteúdos da História Geral, da História da América e da História do Brasil. Seu maior destaque é tratar dos diversos sujeitos históricos por meio de uma multiplicidade de fontes para a promoção da cidadania.

O **Manual do Professor** investe na compreensão do conhecimento histórico como formação ética. A ênfase está na construção de uma prática educativa que forme, junto aos alunos, a consciência dos problemas sociais e princípios de tolerância, solidariedade e democracia.

O **componente curricular História** é tratado a partir das relações sociais e de poder que envolvem organizações políticas e culturais. A abordagem utilizada ajuda a entender que as mobilizações sociais podem alterar conjunturas e melhorar perspectivas do presente e do futuro. A ênfase nas grandes crises, guerras e revoluções evidencia a mobilização de sujeitos e promove o entendimento de que os direitos são conquistados por lutas coletivas.

Quanto à **proposta pedagógica,** destacam-se as atividades com propostas que incentivam a prática da pesquisa, o trabalho com diferentes tipologias de fontes e o estabelecimento de conexões entre o passado e o tempo presente, especialmente na abertura dos capítulos, de modo a estimular a aproximação com a realidade social do aluno.

A diversidade de sujeitos, apresentados em textos, exercícios e imagens, marcados em suas diferenças culturais, étnicas, nacionais ou de gênero, é um dos destaques da coleção. A formação da identidade e o respeito às diferenças são aspectos valorizados quanto à **formação cidadã.** Isso valoriza os preceitos éticos, como a promoção da paz, da democracia, da tolerância, dos direitos humanos e da defesa das liberdades e da autonomia.

A **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** são abordadas em todos os volumes, em capítulos específicos, textos complementares ou nas sugestões de atividades. A História da África é apresentada considerando sua relação com a História do Brasil. A proposta é demonstrar o valor de se conhecer a história pré-colonial africana e evidenciar a presença desses povos em nossa formação social. A história indígena destaca sua diversidade

cultural, partindo de reflexões sobre as sociedades mais antigas até os problemas enfrentados pelos grupos indígenas latino-americanos na atualidade.

O **projeto gráfico-editorial** apresenta uma clara organização na divisão de capítulos, textos principais, caixas de textos, subtítulos e seções. Destaca-se a qualidade das ilustrações, dos mapas e infográficos, que permitem ao docente articular atividades **em sala de aula** a partir da variedade de materiais visuais e de **sites** apresentados.

Descrição

Cada volume da **coleção** está dividido em capítulos e seções, com uma estrutura variada, destacando-se: *Conversando sobre*; *Trabalhando com fontes*; *Outras histórias*; *Texto complementar*; É importante lembrar!; *Aprenda mais,*; *Técnicas de Trabalho* e *Ampliando*. As atividades estão concentradas em seção específica, ao final de cada capítulo, divididas em: *Explorando o conhecimento*, *Pensando criticamente*, *Investigando*, *Decifrando o Enem* e *Questões de Enem e vestibulares*.

O **Manual do Professor**, com 136 páginas anexadas ao volume 1 do Livro do Aluno, 144 ao do 2º ano e 128 ao volume do 3º ano, é composto por uma parte geral e outra específica para cada volume, denominado pela coleção de *Suplemento de apoio ao professor*. Nesse suplemento são apresentadas as diretrizes gerais da obra a partir das seguintes seções temáticas: *A era da informação*, *A hibridização cultural*, *Os desafios do magistério no Ensino Médio*, *Objetos e agentes sociais da história*, *A história e o tempo presente*, *Educação e tecnologia* e *A avaliação*. Em seguida, são apresentadas: *A estrutura da obra*, *Grade de conteúdos*, *Bibliografia consultada*, *Orientações específicas para o livro*, *Respostas das atividades do livro do aluno* e *Sugestões bibliográficas*.

A coleção apresenta 71 Objetos Educacionais Digitais (OEDs), sendo eles, em grande maioria, audiovisuais, imagens e textos complementares em formato PDF. O **Volume 1** apresenta 24 objetos educacionais digitais, sendo majoritariamente audiovisuais e textos complementares em formato PDF. O **Volume 2** contempla 24 objetos educacionais digitais, sendo a maior parte deles audiovisuais e textos complementares em formato PDF. O **Volume 3** contem 23 objetos educacionais digitais, sobretudo audiovisuais e imagens.

Sumário sintético

1º ANO – 248 páginas – 14 Capítulos: A construção da história; Da origem do ser humano à formação dos primeiros Estados; A identidade do homem americano; Antiguidade oriental; Grécia: berço da civilização ocidental; O esplendor de Roma; Alta Idade Média; A civilização bizantina e o Islã; Baixa Idade Média; A consolidação das monarquias na Europa moderna; O Renascimento e as formas religiosas; A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo; As culturas indígenas americanas; A África dos grandes reinos e impérios.

2º ANO – 248 páginas – 16 Capítulos: A Colonização da América espanhola;

A colonização da América inglesa e francesa; Organização político-administrativa na América-portuguesa; A economia na América portuguesa e o Brasil holandês; A mineração do Brasil colonial; Religião e sociedade na América portuguesa; O iluminismo; Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial; A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; As lutas de independência na América; O processo de independência da América portuguesa; O movimento operário e o advento do socialismo; As revoluções liberais e o nacionalismo; O governo de D. Pedro I e o período regencial; O governo de D. Pedro II; Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência.

3º ANO – 272 páginas – 13 Capítulos: O imperialismo na África e na Ásia; O Brasil na Primeira República; A Primeira Guerra Mundial; A crise dos anos 1920 e a ascensão nazifascista; A Segunda Guerra Mundial; A Era Vargas; A Guerra Fria; Os processos de emancipação na África e na Ásia; Governos populistas na América Latina; Ditaduras militares na América Latina; O fim do socialismo real; Brasil: da redemocratização aos dias atuais; O mundo globalizado e seus principais desafios.

Análise

O **Manual do Professor** oferece subsídios para que se possa abordar a história em distintas dimensões, com a associação de processos simultâneos e sucessivos em tempos e lugares diferentes. As orientações específicas para cada volume estabelecem um espaço de diálogo com o professor. São apresentados os objetivos a serem trabalhados em cada capítulo, assim como as justificativas para as abordagens adotadas, apesar da explicitação restrita quanto à linha teórica de trabalho que subsidia o trato com os conteúdos. Os textos complementares, as sugestões de leitura e as atividades propostas permitem o aprofundamento e a ampliação dos conteúdos e criam oportunidades para a problematização das narrativas lineares e evolutivas apresentadas no texto principal do Livro do Aluno.

As reflexões sobre os desafios da educação priorizam o domínio das novas tecnologias em sua relação com o ensino de História. A avaliação é reconhecida como instrumento de aprendizagem integrada à prática da sala de aula e às competências e habilidades exigidas pelos parâmetros propostos para o Ensino Médio.

Na coleção, os conceitos de fonte, memória, tempo e periodização são tratados no **componente curricular História**. Destaca-se que a história é um conhecimento sobre o passado, sujeito a modificações, que não tem caráter de expor a verdade sobre os acontecimentos ou sobre as sociedades apresentadas. O uso de diferentes fontes históricas é constantemente explorado, seja para ilustração dos temas discutidos, atividades interpretativas, análise de fontes, seja na composição de exercícios. São pontuais as abordagens sobre a cultura local e imaterial como fontes de análise histórica.

As associações presente-passado consolidam-se na abordagem da História do Brasil e dos países latino-americanos no século XX, nas quais a história é tomada como um conhecimento geopolítico que se aproxima do tempo presente. A

atualização temática na apresentação de novas perspectivas sobre a história está presente com mais ênfase nos boxes e textos complementares.

A **proposta pedagógica** da coleção contempla os objetivos traçados para o trabalho com a disciplina de História no Ensino Médio, principalmente no que se refere ao respeito à diversidade cultural. Sua estrutura curricular articula diferentes sujeitos e processos históricos em tempos e espaços diversos, de modo a estimular a autonomia do aluno na resolução de situações-problema. Às margens de cada página, são dispostos glossários para esclarecer o significado de termos importantes para a compreensão dos textos.

As atividades estão dispostas em boxes ao final de cada texto complementar e de cada capítulo. Elas são o elemento central da coleção, pois problematizam a origem e os usos de fontes históricas, relacionam o conteúdo apresentado com o mundo contemporâneo e estimulam a prática da pesquisa. O destaque está nas seções *Trabalhando com fontes*, *Aprenda mais* e *Técnicas de trabalho*, nas quais, além de leitura e interpretação, estimula-se a construção de argumentações e a produção discursiva, criando oportunidades para o estabelecimento de aproximações com o ofício do historiador.

A coleção propõe o desenvolvimento do conhecimento histórico como um componente da **formação cidadã,** o que permite ao professor explorar a diversidade sociocultural como tópico de estudo e como tema de construção da consciência social. A cidadania é apresentada como um processo de construção histórica resultante das práticas de sujeitos diversos. Expressam-se textualmente a ilegitimidade das práticas racistas, dos preconceitos e de qualquer forma de discriminação por critérios de gênero, etnia, idade ou nacionalidade. Investe-se em uma concepção de história como conhecimento ético que transforma a diversidade em tema de estudo.

O tema da cidadania é explorado na apresentação de textos e atividades que relacionam as conquistas e os direitos femininos ao longo da história, a situação dos indígenas na América Latina, a conquista dos direitos trabalhistas, diferentes formas de governo e suas concepções políticas e movimentos de resistência das populações africana e afrodescendente. O papel da mulher, em especial, é realçado como agente da história no decorrer dos diferentes períodos históricos, principalmente por meio de boxes e textos complementares, assim como um sujeito atuante na conquista de seus próprios direitos políticos, sociais e culturais.

A **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** estão contempladas no Manual do Professor e em capítulos específicos do Livro do Aluno, em atividades, caixas de textos e textos complementares, além da sugestão de sites e bibliografias. Tais temas estão concentrados nos volumes 1 e 2, que abordam as relações coloniais no mundo atlântico a partir das disputas pela posse do território americano, das trocas culturais e da formação de sociedades mestiças. A ênfase está no papel da língua e da religião europeias como instrumentos de dominação, na superioridade tecnológica dos europeus, na cooptação de membros das elites locais para o domínio colonial e na exploração da mão de obra indígena e africana e suas formas de resistência.

No volume 3, a História da África e dos afrodescendentes no mundo ameri-

cano é relacionada com os processos de descolonização do século XX e o pan-africanismo, com o surgimento dos movimentos sociais de negros nos EUA e a sua luta por direitos e pela promoção de políticas afirmativas.

O **projeto gráfico-editorial** apresenta uma estrutura organizacional compatível com a proposta didático-pedagógica da coleção. O sumário dispõe todos os elementos que compõem os capítulos dos volumes. A subdivisão entre texto principal, subseções, caixas de textos, seções específicas está disposta no sumário, bem como é facilmente identificável no corpo dos capítulos. Na seção *Ampliando*, em especial ao final de cada volume, são sugeridos romances, livros acadêmicos, relatos, biografias, sites, filmes de ficção e documentários.

A coleção apresenta diversidade de material visual, com a utilização de ilustrações, mapas, gráficos e tabelas em resolução satisfatória, títulos e legendas que permitem sua contextualização e problematização. Contudo, algumas das legendas exibem informações incompletas que restringem a plena identificação dos elementos explorados.

A coleção possui diversidade nos tipos de **sites** recomendados ou utilizados, sendo possível acessar, em mais de duas centenas de endereços indicados, páginas de universidades, revistas científicas, notícias de jornais, órgãos oficiais (embaixadas, ministérios, secretarias e páginas oficiais de cidades) e de organizações não-governamentais e movimentos sociais.

Os **livros digitais** permitem uma maior variação na execução das atividades, sendo que os audiovisuais contemplam sugestões que podem potencializar o seu uso. É possível explorar estes vídeos tanto no início da abordagem de um conteúdo, quanto ao seu término.

Em sala de aula

Professor, uma qualidade dessa coleção é a de investir na compreensão do conhecimento histórico para a formação ética e cidadã, enfatizando uma prática educativa que forme, junto aos alunos, a consciência dos problemas sociais e um comprometimento com os princípios de tolerância, democracia e solidariedade.

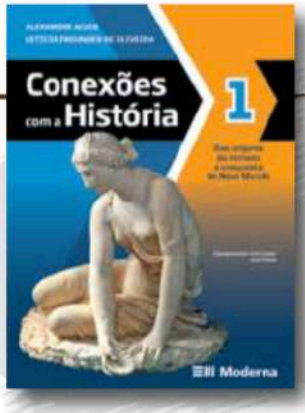
Recomenda-se considerar as abordagens apresentadas na abertura dos capítulos como uma oportunidade de relacionar passado e presente, cuidando-se para não atribuir aos agentes históricos do passado razões ou sentimentos gerados no presente.

A coleção distingue a existência de mitos e narrativas que explicam o passado, daquilo que é fruto do trabalho historiográfico. Recomenda-se ao professor dar atenção às diferentes relações entre história e mitos de origem dos diversos povos. Sugere-se tratar algumas narrativas míticas, a exemplo do criacionismo e do nascimento e expansão do cristianismo no Império Romano, como temas históricos sujeitos à problematização, à crítica e à verificação de fontes.

O acervo imagético apresentado pela coleção apoia o uso de distintas metodologias de leitura e interpretação, por isso sugere-se a busca de subsídios que auxiliem e potencializem o trabalho com as fontes visuais apresentadas, de modo

a superar sua utilização como elemento meramente ilustrativo e/ou comprobatório.

A coleção aponta a importância do trabalho *interdisciplinar* como uma abordagem teórico-metodológica que demanda diálogo entre professores e se efetiva na sugestão de textos e atividades que inter-relacionam diferentes áreas do conhecimento. Você poderá buscar subsídios que orientem as formas de articulação entre os conhecimentos e as diferentes disciplinas e o seu potencial didático para a superação da fragmentação entre os conteúdos ensinados e a realidade social.



CONEXÕES COM A HISTÓRIA

Alexandre Alves
Letícia Fagundes de Oliveira

27643COL06
Coleção Tipo 1

Editora Moderna
2ª edição 2013

http://www.moderna.com.br/pnld2015/conexoescomahistoria/

Visão geral

A **coleção** desenvolve uma abordagem de História Integrada com foco na História Política, ordenada de forma linear e sequencial. As temáticas que valorizam aspectos da cultura, das artes e da diversidade cultural situam-se, com mais ênfase, nas imagens, nos boxes e nas seções localizadas no decorrer do texto didático, nos quais também se localizam fontes, textos historiográficos e diferentes pontos de vista acerca de variados temas históricos.

O **Manual do Professor** apresenta material complementar do qual se destacam as sugestões de atividades interdisciplinares, sendo que muitas delas promovem interação com diferentes espaços da escola e da comunidade. São variadas as orientações para o trabalho com conceitos históricos, assim como há diversas propostas de abordagem da cultura material e imaterial de diferentes povos.

O **componente curricular História** incorpora as discussões sobre os novos temas e abordagens, sintonizando-as com o debate historiográfico contemporâneo. Destaca-se o trabalho com fontes históricas variadas, o que possibilita a ampliação do horizonte de análise sobre a construção do processo histórico.

A **proposta pedagógica** da coleção oferece diversos textos complementares, imagens e sugestões de atividades em que há possibilidade de desenvolvimento de diferentes formas de escrita, pesquisas, construção de argumentos historicamente fundamentados, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e procedimentais diversas.

A formação para a **cidadania** está contemplada em algumas das propostas de atividades. Por meio delas, é possível estimular a construção de pontos de vista e argumentação crítica acerca de assuntos como desigualdades sociais, preconceitos e intolerâncias às diferenças.

A obra oferece contribuições para o trabalho com **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** no interior dos capítulos destinados a esses temas. No volume 3, acentua-se a abordagem de povos africanos e afrodescendentes e indígenas como sujeitos históricos articulados a experiências diversas, valorizando-se o seu protagonismo social em processos de lutas, reconhecimento e conquistas de direitos.

O **projeto gráfico-editorial** apresenta-se com clareza, organização e nitidez, em formato adequado para o trabalho pedagógico no Ensino Médio. Também dis-

ponibiliza quantidade expressiva de imagens e recursos gráficos atraentes que favorecem o trabalho com variadas sociedades, contextos e temporalidades históricas diversas. A coleção também indica **sites**.

Os **livros digitais** dessa coleção apresentam layout adequado, índice apropriado dos Objetos Educacionais Digitais (OEDs) e dos conteúdos, além de ferramentas no menu dos DVDs. Uma dessas ferramentas inclui o ícone "criar anotações", que permite ao usuário acrescentar qualquer anotação ao livro em PDF. As imagens são devidamente creditadas e referenciadas. Os volumes da coleção propõem o diálogo interdisciplinar e trazem propostas de trabalho **em sala de aula**.

Descrição

A **coleção** está organizada em unidades, capítulos e temas, por meio dos quais se desenvolvem as discussões propostas. Os capítulos são compostos por seções, que não são fixas, embora recorrentes, distribuídas da seguinte forma: Controvérsias, *Analisar um Documento Histórico*; *Para compreender o documento*; *Ampliando Conhecimentos*; *Praticando: ENEM e Vestibulares*; *Trabalhando com...*; *Fique Atento* e *Analise e responda*. Cada capítulo é concluído como o bloco *Atividades*, organizado por meio das seguintes seções: *Retomar Conteúdos*; *Ler Textos e imagens*; e *Pesquisar/Debater*. Ao final de todos os volumes, são disponibilizadas as *Referências Bibliográficas* e, especificamente ao final do primeiro volume, a coleção apresenta mapas.

O **Manual do Professor**, nomeado de *Suplemento para o Professor*, tem 96 páginas nos volumes 1 e 3, e 80 páginas no volume 2. É organizado em duas partes. A primeira é dividida pelas seguintes seções: *Apresentação da Obra*, subdividida em *A História e os desafios do século XXI*; *O território do historiador hoje*; *A estrutura dos Livros desta coleção*; *O processo de avaliação*; *Referências Bibliográficas*. A segunda parte inicia com uma seção destinada a orientações específicas para cada um dos volumes, sendo também composta por *Grade de conteúdos*, *Analisar um documento histórico*, *Controvérsias*, *Diálogos com a arte* e *Trabalhando com...*; *Objetivos da Unidade*, seguida da apresentação de um tema ou conceitos centrais. Cada um dos capítulos é apresentado por meio das seções: *Explorando o contexto histórico* e *Na sala de aula*. No final da apresentação de cada unidade e seus respectivos capítulos, são dispostas *Sugestões para o Professor* e *Sugestões para o aluno*, seguidas da seção *Respostas e comentários das atividades do Livro do Aluno*.

A coleção é composta por três **livros digitais** autoexecutáveis, um para cada volume. Esses contêm um total de 38 OEDs do tipo audiovisual. Os livros digitais trazem no menu instruções de navegação, sumário dos conteúdos e sumário para os OEDs, orientações metodológicas e links distribuídos nos capítulos, os quais, ao serem clicados, remetem ao objeto educacional digital correspondente e à respectiva orientação de uso. Na conclusão de cada conteúdo dos livros digitais, encontram-se instruções extras de como o professor pode explorar os exercícios e uma série de objetivos a serem alcançados ao final de cada tema trabalhado.

Sumário sintético

1º ANO – 256 páginas – 4 unidades – 12 capítulos: Introdução: A produção do conhecimento histórico; A Pré-história humana; Civilizações do Nilo e da Mesopotâmia; Índia e China; Hebreus, fenícios e persas; A civilização grega; Roma e a Antiguidade Tardia; A formação da Europa feudal; A civilização árabe e os reinos africanos; O outono da Idade Média; A civilização do Renascimento; Sociedade e cultura dos nativos americanos; O absolutismo e a formação do Estado moderno.

2º ANO – 240 páginas – 3 unidades – 13 capítulos: O império colonial português; Espanhóis e ingleses na América; Da África para o Brasil; A mineração na América portuguesa; O iluminismo; Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial; A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa; O Império napoleônico e as independências na América: Haiti e colônias espanholas; A independência do Brasil e o Primeiro Reinado; Ciência, nação e revolução no século XIX; O movimento operário e as ideias socialistas; Um império nos trópicos: a monarquia brasileira; Os Estados Unidos no século XIX.

3º ANO – 272 páginas – 4 unidades – 15 capítulos: A Segunda Revolução Industrial e o imperialismo; A Primeira Guerra Mundial; A Revolução Mexicana e a Revolução Russa; A república das elites: a Primeira República no Brasil; A ascensão do totalitarismo; Vargas e o Estado Novo no Brasil; A Segunda Guerra Mundial; A Guerra Fria; A descolonização da África e da Ásia; Cultura e protesto nos anos 1960; O populismo no Brasil e na Argentina; Ditaduras militares na América Latina; O colapso do socialismo no Leste Europeu; O Brasil contemporâneo; Perspectiva do mundo globalizado.

Análise

O **Manual do Professor** apresenta reflexões acerca dos desafios do ensino de História na "era da informação" e oferece diferentes informações e orientações para o trabalho com as fontes, as imagens e a cultura material e imaterial, mas há poucas orientações acerca do uso do texto do livro didático e dos textos complementares. As reflexões sobre avaliação apresentam comentários que possibilitam utilizar determinadas seções do livro para desenvolver propostas avaliativas e valorizam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e procedimentais variadas.

A proposta de trabalho interdisciplinar da coleção tem como mérito a variedade de sugestões e a incorporação das diferentes áreas do conhecimento. No entanto, verifica-se maior investimento nas indicações de trabalho apresentadas no Manual do Professor do que no Livro do Aluno, uma vez que para o aluno elas estão concentradas nas atividades. As orientações sobre o ensino de História dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas estão integradas aos capítulos que tratam do assunto e se articulam à proposta de tratamento do multiculturalismo e da diversidade cultural.

A abordagem da coleção para o **componente curricular História** tem ênfase na História Política de diferentes povos e sociedades em contextos diversos, tomando como referência os marcos cronológicos da história europeia. Nas seções complementares, estão mais evidentes as temáticas pertinentes a pesquisas e discussões historiográficas recentes, incorporando diferentes sujeitos e múltiplas

experiências sociais e culturais.

A coleção investe nos conceitos e fontes históricas que podem ser encontrados em boxes ou em seções, possibilitando o trabalho com procedimentos próprios do campo da história, como identificação e interpretação de diferentes pontos de vista, levantamento de hipóteses e construção de sínteses.

No que se refere à **proposta pedagógica**, a obra utiliza recursos variados no decorrer de todos os volumes e eles estão integrados ao conteúdo, potencializando o trabalho com a diversidade de experiências históricas de diferentes sujeitos em variados locais e temporalidades. A coleção é repleta de sugestões e propostas de atividades acompanhadas de questões que podem colaborar para o raciocínio crítico e argumentativo do aluno, respeitando a progressão no processo do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento etário, intelectual e cognitivo dos estudantes do Ensino Médio.

A seção *Diálogo com a Arte*, localizada no final das unidades, possibilita o trabalho com o campo das artes em perspectiva diversa, com ênfase para a exploração de imagens, construindo conexão entre a história escolar e as mais diferentes expressões artísticas e valorizando interlocuções com as práticas culturais.

A proposta da coleção referente à **formação cidadã** está contextualizada com as discussões desenvolvidas nos capítulos, as quais são condizentes com os objetivos do Ensino Médio e, em sua maioria, articuladas com a produção do conhecimento histórico.

Tais discussões estão mais concentradas nas atividades, a exemplo das propostas na seção *Pesquisar e Debater*, a qual contribui para o desenvolvimento do raciocínio crítico, definição de posicionamentos e construção de pontos de vista acerca de assuntos diversos, promovendo reflexões sobre temáticas e problemas do mundo contemporâneo.

A **História da África, história e cultura dos afrodescendentes e dos povos indígenas** se desenvolvem no decorrer dos três volumes, abordando situações de escravidão, processos de colonização, valorização da cultura, da luta contra o racismo, dentre outros. Mas é no contexto contemporâneo que se apresenta a afirmação da cultura africana no Brasil quando se discute o sistema de cotas para o ingresso de negros em instituições públicas de ensino, a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, assim como a valorização de seu patrimônio cultural.

As imagens atribuídas aos povos indígenas recebem destaque no conjunto da coleção em diferentes momentos da história brasileira, conferindo visibilidade nos processos históricos para esses sujeitos. São apresentados os seus desafios na atualidade, como a demarcação de terras, os confrontos com os não índios, a revisão do Estatuto do Índio e o papel das sociedades tradicionais na preservação do meio ambiente.

O **projeto gráfico** da coleção apresenta organização clara e coerente, com boa visibilidade, adequado espaçamento entre letras e linhas, assim como são proporcionais e harmônicos o formato e a disposição dos textos, imagens, boxes e outros recursos gráficos. O sumário apresenta-se de forma simples, mas possui clareza e possibilita a rápida localização de capítulos, unidades e principais seções. As referências estão organizadas de forma correta e acessível e estão coerentes com os temas desenvolvidos em cada um dos volumes.

As imagens apresentadas no decorrer da obra, incluindo os mapas, têm nitidez e clareza em sua representação gráfica e, em sua maioria, estão adequadas às finalidades, cumprindo, em muitos casos, a função de ilustração dos conteúdos apresentados, podendo assumir a condição de fontes históricas em situações determinadas.

Em relação aos **sites**, a coleção indica e utiliza diferentes links da internet, alguns dos quais se encontram em idiomas estrangeiros e nem sempre permitem a navegação em português. Portanto, será fundamental a visitação prévia antes de recomendá-los aos alunos. A obra oferece endereços diversificados que vão desde páginas de jornais e de revistas a endereços de universidades, ministérios e organizações como a ONU ou o Parlamento Europeu.

O **livro digital** destaca-se por trazer orientações específicas para os Objetos Educacionais Digitais do tipo audiovisual, que incluem descrição, objetivos e justificativa pedagógica. As imagens são bem referenciadas e creditadas, considerando a importância das fontes para a produção do conhecimento histórico.

Os OEDs mostram-se bem articulados aos conteúdos da disciplina, condizentes ao que se espera do conhecimento histórico em relação ao Enem, pois propõem diálogos com outros componentes curriculares e apresentam relevantes sugestões de uso. Sugerem-se, inclusive, indicações de como os OEDs podem ser trabalhados por outras disciplinas ou parcerias e estratégias de ação entre o professor de História e professores de outras áreas do conhecimento.

Em sala de aula

Professor, os Objetos Educacionais Digitais podem ser trabalhados tanto após a exposição dos conteúdos, para sistematização do aprendizado do aluno, quanto na condição de elemento introdutório, nos casos em que se fizer necessário um conhecimento prévio dos temas abordados pelos objetos. As orientações dos OEDs do tipo audiovisual trazem pertinentes sugestões de uso que incluem debates, atividades reflexivas, exposições e pesquisas.

O Manual do Professor oferece boas propostas de trabalho com fontes históricas e objetos da cultura material, especialmente na seção *Na Sala de Aula*, a qual você pode explorar em paralelo com o texto principal dos capítulos. Algumas seções oferecem grande potencial para desenvolver o trabalho com as fontes históricas, no entanto, em muitos casos, os enunciados indicam formas de busca pouco precisas, cujas possibilidades concretas de acesso aos materiais são restritas.

O investimento nas discussões sobre cidadania é pouco evidente no decorrer da narrativa do texto didático, o que demandará ações para reforçar a abordagem das relações de gênero, enfocando práticas de não violência e homofobia, assim como será necessária a discussão sobre temáticas referentes às relações étnico-raciais.

Na seção *Pesquisar/Debater*, estão concentradas as propostas que solicitam dos alunos a consulta a outros materiais e fontes. Os infográficos, localizados na seção *Ampliando Conhecimentos*, articulam diferentes recursos gráficos que favorecem a sistematização de determinados assuntos de forma atraente. Assim, procure explorá-los em proveito da significação histórica de alguns temas propostos.

HISTÓRIA

PNLD2018

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS
ENSINO MÉDIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

FUNDO NACIONAL DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

<HISTÓRIA

<PNLD2018>

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS
ENSINO MÉDIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
FUNDO NACIONAL DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

BRASÍLIA 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA – SEB

DIRETORIA DE APOIO ÀS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA – DARE

COORDENAÇÃO-GERAL DE MATERIAIS DIDÁTICOS – COGEAM

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE

DIRETORIA DE AÇÕES EDUCACIONAIS – DIRAE

COORDENAÇÃO-GERAL DOS PROGRAMAS DO LIVRO – CGPLI

EQUIPE DA SEB

Cleidilene Brandão Barros

Cristina Thomas de Ross

Edivar Ferreira de Noronha Júnior

Fabíola Carvalho Dionis

Frederico Ozanam Arreguy Maia

José Ricardo Albernás Lima

Leila Rodrigues de Macêdo Oliveira

Lenilson Silva de Matos

Samara Danielle dos Santos Zacarias

Tassiana Cunha Carvalho

EQUIPE DO FNDE

Clarissa Lima Paes de Barros

Geová da Conceição Silva

José Carlos Lopes

Karina de Oliveira Scotton Aguiar

Nadja Cezar Ianzer Rodrigues

Wilson Aparecido Troque

DESIGN

COORDENAÇÃO DE DESIGN

Hana Luzia

PROJETO GRÁFICO

Breno Chamie

DIAGRAMAÇÃO DE CONTEÚDO

Aline Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)

Bibliotecários responsáveis: Mayara Cristóvão da Silva CRB-1 2812 e Tiago de Almeida Silva CRB-1 2976

B823p Brasil. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: história – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
108 p.

ISBN 978-85-7783-234-7

1. Livros didáticos – TBE. 2. História – TBE. 3. Ensino Médio – TBE.
I. Ministério da Educação II. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
III. Título

CDU 94

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500

CEP: 70047-900

Brasília/DF

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO

COMISSÃO TÉCNICA

Arte: Dra. Lilia Neves Gonçalves – UFU
Biologia: Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes – UFRJ
Filosofia: Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra – UFPR
Física: Dr. Eduardo Adolfo Terrazan – UFSM
Geografia: Dr. Antonio Nivaldo Hespanhol – Unesp
História: Dra. Flávia Eloisa Caimi – UPF
Língua Estrangeira Moderna (Espanhol): Dra. Maria del Carmen Fátima González Daher – UFF
Língua Estrangeira Moderna (Inglês): Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna – UERJ
Língua Portuguesa: Dra. Flávia Brocchetto Ramos – UCS
Matemática: Dr. João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalhos – UFRJ/UFMT
Química: Dra. Maria Inês Petrucci Rosa – Unicamp
Sociologia: Dra. Anita Handfas – UFRJ

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO DE RECURSOS

Alexandro Dantas Trindade (UFPR) – Doutor em Ciências Sociais
Arthur Magon Whitacker (Unesp) – Doutor em Geografia
Celso Donizete Locatel (UFRN) – Doutor em Geografia
Claudia Amoroso Bortolato (Unicamp) – Doutora em Ensino de Ciências e Matemática
Gisele Dalva Secco (UFRGS) – Doutora em Filosofia
Gláucia d'Olim Marote Ferro (USP) – Doutora em Educação
Gláucio José Marafon (UERJ) – Doutor em Geografia
Gustavo Cândido de Oliveira Melo (IFG) – Mestre em Matemática
Haydée Glória Cruz Caruso (UnB) – Doutor em Antropologia
Irenilza Oliveira e Oliveira (UNEB) – Doutora em Linguística
Jorge Luiz Viesenteiner (UFES) – Doutor em Filosofia
José Eduardo Botelho de Sena (ENSG-SP) – Doutor em Letras
Júlia Morena Silva da Costa (UFBA) – Doutora em Literatura e Cultura
Lovani Volmer (FEEVALE) – Doutora em Letras
Lúcia Helena Pereira Teixeira (UNIPAMPA) – Doutora em Educação Musical
Luciene Juliano Simões (UFRGS) – Doutora em Linguística e Letras
Luís Fernando Cerri (UEPG/Ponta Grossa-PR) – Doutor em Educação
Marcia Montenegro Velho (UFRGS) – Mestrado Linguística, Letras e Artes
Maria Aurora Consuelo Alfaro Lagorio (UFRJ) – Doutora em Educação
Maria Cristina Dantas Pina (UESB-Vitória da Conquista) – Doutora em Educação
Marina de Carvalho Cordeiro (UFRRJ) – Doutora em Sociologia e Antropologia
Martha Salerno Monteiro (USP) – Doutora em Matemática
Mauro Gleisson de Castro Evangelista (SEEDF) – Mestre em Educação
Mayara Soares de Melo (IFGOIANO) – Mestra em Ensino de Ciências
Miguel Chaquiam (UEPA) – Doutor em Educação
Priscilla Vilas Boas (EMIA-SP) – Mestra em Educação
Reginaldo Alberto Meloni (UNIFESP) – Doutor em Educação
Ronai Pires da Rocha (UFSM) – Doutor em Filosofia
Simone Laiz de Morais Lima (EMIA-SP) – Especialização em Cultura e Arte Barroca

INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO

Selecionada pela Chamada Pública nº 04/2016 (DOU 22/04/2016)
Universidade Federal de Sergipe – UFS

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Paulo Heimar Souto (UFS-SE)

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Dilton Cândido Santos Maynard (UFS-SE)

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Maria Inês Sucupira Stamatto (UFRN-RN)
Itamar Freitas (UnB-DF)

COORDENAÇÃO ADJUNTA

Karl Schurster Verissimo de Sousa Leão (UPE-PE)
Marizete Lucini (UFS-SE)
Sandra Regina Ferreira de Oliveira (UEL-PR)
Tania Regina de Luca (UNESP-SP)

AVALIADORES

Aléxia Pádua Franco (UFU – MG)
Alessandra Soares Santos (UFMG-MG)
Ana Maria Mauad de Sousa A. Essus (UFF-RJ)
Carla Beatriz Meinerz (UFRGS-RS)
Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS-RS)
Caroline Pacievitch (UFRGS-RS)
Celso Luiz Junior (UEL-PR)
Charleston José de Sousa Assis (UFF-RJ)
Cristiani Bereta da Silva (UDESC-SC)
Edilson Aparecido Chaves (IFPR-PR)
Eliane Mimesse Prado (UCS-RS)
Gilvan Ventura da Silva (UFES-ES)
Fernando Seffner (UFRGS-RS)
Francisco das C. F. Santiago Júnior (UFRN-RN)
Helenice Aparecida Bastos Rocha (UERJ-RJ)
Humberto da Silva Miranda (UFRPE-PE)
Jane Derarovele Semeão e Silva (URCA-CE)
João Paulo Gama Oliveira (UFS-SE)
Joaquim Tavares da Conceição (UFS-SE)
Jose Genivaldo Martires (UFS-SE)
Jose Miguel Arias Neto (UEL-PR)
Juliana Alves de Andrade (UFRPE-PE)
Juliana Teixeira Souza (UFRN-RN)

Kleber Luiz Gavião Machado de Souza (IFRN-RN)
Lucas Victor Silva (UFRPE-PE)
Lucas Miranda Pinheiro (UFS-SE)
Marcella Albaine Farias da Costa (UNIRIO-RJ)
Marisa Noda (UENP-PR)
Marileide Lázara Cassoli (UEMG-MG)
Marta Margarida de A. Lima (UFRPE-PE)
Mônica Martins da Silva (UFSC-SC)
Nilton Mullet Pereira (UFRGS-RS)
Nucia Alexandra Silva de Oliveira (UDESC-SC)
Renilson Rosa Ribeiro (UFMT-MT)
Thiago Lima Nicodemo (UERJ-RJ)
Wander de Lara Proença (UEL-PR)
Wesley Garcia Ribeiro Silva (UFPA-PA)
Wicliffe de Andrade Costa (UFRN-RN)

LEITURA CRÍTICA

Francisco Carlos Teixeira da Silva (UFRJ-RJ)
Margarida Maria Dias de Oliveira (UFRN-RN)

GRUPO FOCAL

Ana Lígia Rodrigues de Farias (UFS-SE)
Andréia Teixeira dos Santos (UFS-SE)
Fernanda Santos Correia Cavalcanti (UFS-SE)
Jeuêdne Eufrázio Araújo de Queiroz (UFS-SE)
Joelma Santos Franca (UFS-SE)
Josimari Viturino Santos (UFS-SE)
Manoel Henrique Santos Silva Júnior (UFS-SE)
Monaquelly Carmo de Jesus (UFS-SE)

REVISÃO

Leilane Ramos da Silva (UFS-SE)

APOIO TÉCNICO / ADMINISTRATIVO

Karla Karine de Jesus Silva (UFS-SE)
Diego Leonardo Santana Silva (UFS-SE)
Mônica Porto Apenburg Trindade (UFS-SE)
Adriana Mendonça Cunha (UFS-SE)
Crislane Dias Santana (UFS-SE)
Dércio Cardoso Reis (UFS-SE)
Anailza Guimarães Costa (UFS-SE)
Raquel Anne Lima de Assis (UFS-SE)

SUMÁRIO

8 >> Por que ler o guia?

9 >> A História no Ensino Médio

12 >> Princípios e critérios de avaliação

- 12 > Critérios eliminatórios comuns a todas as áreas
- 13 > Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular História

15 >> Coleções aprovadas

- 15 > História Ciência
- 16 > Finalidades da disciplina escolar História
- 17 > Representações de professor e estudante
- 18 > Seleção e disposição do conteúdo substantivo

22 >> Resenhas

- 23 > História - Passado e Presente
- 28 > Olhares da História - Brasil e Mundo
- 34 > História Global
- 39 > História
- 45 > Cenas da História
- 50 > Caminhos do Homem
- 56 > Conexões com a História
- 61 > Por Dentro da História

66 > História, Sociedade & Cidadania

71 > #Contato História

77 > Oficina de História

82 > História em Debate

87 > História: das Cavernas ao Terceiro Milênio

93 >> Ficha de Avaliação

107 >> Referências

« POR QUE LER O GUIA?

Este *Guia de livros didáticos do PNLD 2018* reúne informações produzidas por dezenas de profissionais de todas as regiões brasileiras, envolvidos na avaliação das obras inscritas nessa edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ele foi elaborado com dois objetivos: auxiliá-lo na escolha das coleções que serão adquiridas e distribuídas pelo Estado nos próximos três anos e convidá-lo a refletir sobre o lugar do componente curricular História no desenho do Ensino Médio.

A fim de bem cumpri-los, estruturamos o Guia em quatro partes. Na primeira, problematizamos os objetivos do ensino de História estabelecidos nos dispositivos legais e discutimos alguns desafios que enfrentaremos na implantação do novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na sequência, apresentamos os princípios, critérios e processos de avaliação.

Na terceira parte, fornecemos um perfil das obras analisadas e aprovadas. Nessa descrição, ocupamo-nos, principalmente, das concepções de História (ciência e disciplina), de estudante e professor, difundidas pelas coleções do PNLD 2018. Também dissertamos sobre os avanços do Programa nos últimos quinze anos e as novas configurações que o livro didático de História pode ganhar nos próximos anos.

A última parte reservamos à apresentação das resenhas das coleções aprovadas. Os atributos de cada obra, no que diz respeito aos indicadores prescritos pelo Edital, são descritos em quatro etapas, iniciadas com uma *Visão geral* da coleção, onde são apontadas as suas principais características. Na *Descrição*, sintetizamos a estrutura didático-pedagógica, a natureza e a quantidade de unidades, capítulos, seções e páginas do manual do professor e do livro do estudante. Na *Análise da obra*, são listados os pontos positivos e outros que merecem atenção no que diz respeito aos indicadores prescritos pelo edital: configuração do manual do professor, proposta didático-pedagógica, componente curricular História, formação cidadã e projeto gráfico. O último segmento da resenha, *Em sala de aula*, reservamos para sugestões de melhor uso da coleção em situação didática.

Ao final do Guia, você encontrará os indicadores da ficha de avaliação elaborada a partir do Edital PNLD 2018.

Boa leitura.

A HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Qual o lugar da disciplina escolar História no Ensino Médio? Quem ou o que orienta a construção do currículo de História nesse nível de formação básica? As respostas podem parecer simples, dependendo do observador. Você, professor, o que pensa sobre o caso?

Os especialistas apontam, por um lado, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1999) e, por outro, a Matriz de Referência de Ciências Humanas (MRCH/2009), que fundamentam a construção dos itens do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Há também quem deposite nos livros didáticos aprovados pelo PNLD o papel de indutor do conteúdo a ser ensinado em sala de aula.

Por esse raciocínio, quem concebe o livro didático como principal fonte do seu planejamento, consome, implicitamente, o factualismo enciclopédico da Matriz do Enem, as ondas de renovação da historiografia acadêmica (cotidiano, sensibilidades, história pública etc.), os consensos temporários em termos de habilidades historiadoras, induzidas pelos Editais do PNLD, e os princípios organizativos fornecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012).

O certo é que não há um denominador comum a respeito dos fins e conteúdos a serem prescritos para a etapa. Isso ocorre porque o Brasil não possui um currículo nacional oficial, ao menos até a divulgação da BNCC do Ensino Médio.

Além disso, as políticas listadas anteriormente não estão forçosamente hierarquizadas. Elas foram produzidas em momentos diferentes e sob demandas também várias, sem contar com o fato de que, até 2009, o Ensino Médio não era tido como um nível de escolarização obrigatória e universal, patrocinada pelo Estado.

Mesmo que houvesse uma normativa homogênea, as práticas docentes e discentes não seriam semelhantes, por exemplo, em uma escola de natureza confessional ou sob as tendas de um acampamento de trabalhadores sem terra.

Os valores dos professores, gestores, pais e responsáveis pelos estudantes condicionam os fins e conteúdo para a disciplina escolar História. Da mesma forma, os resultados da recepção do conhecimento apresentado aos estudantes dependem, em larga medida, das possibilidades, restrições e expectativas desses sujeitos, cujas práticas socioculturais são bastante diversas e desiguais no nosso país.

Mas é necessário refletir sobre o caso. Em que medida a avaliação dos livros didáticos de História pode nos auxiliar nessa tarefa?

Nos últimos quinze anos, o Programa Nacional do Livro Didático foi instrumento de inclusão e, consequentemente, de equidade na efetivação do direito à educação escolar. A distribuição de livros a milhões de estudantes do Ensino Médio se deu em paralelo às políticas de ampliação da escolarização básica, gratuita e obrigatória dessa etapa de ensino, estabelecida entre 2009 e 2013, como a resolução que define Diretrizes e Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n. 2/2012/CNE) e as leis que asseguram acesso "a todos os interessados ao Ensino Médio público" (Lei n. 12.061/2009).

Mas o PNLD também atuou como indutor de pesquisa acadêmica e de modificações em termos de qualidade no cumprimento desse dever de Estado. Como você acompanhou pelos anteriores Guias do livro didático, o PNLD, de modo geral, reconfigurou o manual do professor como instrumento de formação continuada. O Programa também contribuiu para ampliar o conhecimento em relação aos direitos humanos e fomentou a mudança de ênfase do ensinar História para o aprender História.

Os Guias também estimularam autores e editores a qualificarem a abordagem sobre combate à homofobia, as singularidades culturais dos povos indígenas e afrodescendentes, as identidades juvenis e as especificidades da aprendizagem histórica para o Ensino Médio.

Com o mesmo objetivo, os Guias noticiaram a ampliação do espaço concedido à História da África, à imagem da mulher, à compreensão da historicidade da cidadania em toda a obra e à problematização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Foram mudanças positivas que indicam a importância do PNLD como política de Estado (Decreto lei n. 7084/2010).

Nos próximos cinco anos, estaremos envolvidos com as recentes mudanças desencadeadas pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A BNCC ainda não foi divulgada, mas já há prescrições sobre a mesma no que diz respeito à configuração do conteúdo e à distribuição do tempo escolar na própria lei que estabelece o Novo Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017).

Neste dispositivo, por sua vez, não há referências à obrigatoriedade do ensino de História como disciplina. Presume-se, portanto, que História é conhecimento do itinerário denominado ciências humanas e sociais aplicadas e com os demais conhecimentos desta e das outras áreas deverá partilhar até 2/3 da carga horária total do Ensino Médio.

É possível que o conhecimento histórico esteja presente nos quatro itinerários formativos previstos pelo Novo Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e formação técnica e profissional e não apenas incrustado no percurso que mais o identifica geralmente: ciências humanas e sociais aplicadas.

Esta será uma escolha sua. Contudo, os fins, obviamente, obedecerão aos princípios constitucionais replicados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996): a disciplina escolar História deve contribuir para a formação de pessoas, balizada por princípios éticos, estéticos e de cidadania.

Quanto ao novo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), um dos indutores da seleção de conteúdo histórico, sabemos que haverá grande esforço por parte do Estado para transformá-lo em ferramenta a serviço da aprendizagem, ao contrário do que é hoje: o currículo oficial para a maior parte das escolas brasileiras. Em outras palavras, a meta para o novo Enem será avaliar conhecimentos históricos, habilidades e valores estabelecidos na BNCC e desenvolvidos em ambiente escolar nos vários percursos de formação do Ensino Médio.

Essas mudanças e também a espera pela BNCC para o Ensino Médio indicam que nós, professores, gestores, pais ou responsáveis por estudantes, teremos papel fundamental no processo de adaptação da nova configuração dessa etapa formativa, na implantação da BNCC e na manutenção do saber histórico como componente curricular da formação dos estudantes.

Para nós professores, principalmente, essas mudanças significam, simultaneamente: investimento em formação continuada, no que diz respeito às temáticas do currículo, aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação, e também predisposição para implantar iniciativas de atribuição de significado ao velho Ensino Médio, que ainda afasta os jovens do ambiente escolar.

Esses são alguns dos grandes desafios que enfrentaremos no próximo quinquênio. Pensamos que tais questões podem ser melhor resolvidas se refletirmos sobre os resultados da avaliação do livro didático de História para o Ensino Médio que agora se encerra. Quais indicadores consolidam as conquistas dos últimos 15 anos? Que hábitos devemos abandonar na construção do novo livro didático de História?

≪ PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação das obras submetidas ao PNLD já é bastante conhecido. Mas pensamos ser oportuno revisitá-lo, para que, adiante, seja compreendido como chegamos ao perfil das coleções e às resenhas apresentadas.

Tudo começa com a publicação de um Edital. Como política de Estado, o dispositivo jurídico é redigido pela Comissão Técnica, juntamente com a equipe da COGEAM – Coordenação-Geral de Materiais Didáticos do MEC e lançado dois anos antes da distribuição dos livros aos estudantes. Neste caso, PNLD 2018, o edital foi publicado em 2015.

Por meio de Edital, autores e editores são convocados a inscreverem suas obras, que foram, em seguida, submetidas à pré-análise da avaliação pedagógica. No PNLD 2018 foram avaliadas dezenove coleções no componente curricular História.

Nas últimas alterações efetuadas no âmbito do PNLD foi instituída a chamada pública, mediante publicação de edital no Diário Oficial da União, para contratação das universidades responsáveis pela avaliação pedagógica (até o ano de 2015 se dava por escolha técnica do MEC).

Também foram definidas mudanças na composição dos avaliadores que, a partir de 2016, passaram a ser sorteados de um Banco de Avaliadores, que consiste num cadastro nacional de profissionais habilitados a integrar equipes de avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias, outros materiais de leitura e conteúdo de recursos educacionais digitais. Nessa fase inicial, metade dos avaliadores é sorteada do Banco e a outra metade continua sendo de escolha da IES responsável.

Aprovadas as coleções quanto à documentação requerida na inscrição, à estrutura editorial e à qualidade do suporte impresso, e selecionada a Universidade Federal de Sergipe como responsável pela avaliação, seguiu-se a capacitação do corpo de avaliadores no que diz respeito às prescrições do edital, aos itens da ficha de avaliação elaborada com base no edital, a partir dos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e também aos critérios específicos ao componente curricular História.

<CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS>

- respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio;
- observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;

- coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- respeito à perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos;
- correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
- adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra. (BRASIL, 2015, p. 32-33).

Os critérios específicos do componente curricular História abrangem aspectos teórico-metodológicos considerados característicos da atividade profissional do historiador e do professor. Algumas dessas características desautorizam, por exemplo, a ocorrência de anacronismo e voluntarismo, requerem o emprego dos conceitos de historicidade e tempo e dos princípios que regem as iniciativas de ensino e aprendizagem, como o respeito à faixa etária e incorporação da realidade do estudante.

São também específicos, como explicitado na sequência, os conteúdos substantivos prescritos pela legislação, acerca da História da África, populações afro-brasileira e indígena e os valores mantenedores do Estado de direito, como o respeito à diversidade e o estímulo ao convívio social republicano.

<CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS ESPECÍFICOS PARA O COMPONENTE CURRICULAR HISTÓRIA>

- utiliza a intensa produção de conhecimento nas áreas da História e da Pedagogia;
- opera com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes;
- compreende a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido;
- propõe situações didáticas que contribuem para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes;
- explicita as opções teórico-metodológicas (histórica e pedagógica);
- evidencia coesão entre os textos, as imagens e as atividades;;
- desperta os estudantes para a historicidade das experiências sociais com vista à construção da cidadania;
- contribui para o aprofundamento dos conceitos estruturantes do componente curricular História;
- estimula o convívio social e o reconhecimento da diferença;
- aborda os preceitos éticos na sua historicidade;
- contribui para o desenvolvimento da autonomia do raciocínio crítico;
- apresenta fontes variadas quanto às possibilidades de significação histórica;
- oferece imagens devidamente contextualizadas;
- está isenta de situações de anacronismo;
- está isenta de situações de voluntarismo;
- está isenta de erros de informação;

- está isenta de estereótipos, caricaturas, clichês e discriminações;
- está isenta de simplificações explicativas e/ou generalizações indevidas;
- transcende a abordagem histórica associada a uma verdade absoluta ou ao extremo relativismo;
- desenvolve abordagens qualificadas sobre a História e Cultura da África, dos afrodescendentes, dos povos afro-brasileiros e indígenas;
- incorpora possibilidades efetivas de trabalho interdisciplinar;
- concede espaço para a aproximação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes, dialogando com os aspectos relacionados ao mundo e à cultura juvenil. (BRASIL, 2015, p. 46-47).

Além de instrumentalizar com os critérios gerais e específicos, a formação dos avaliadores inclui o compartilhamento de experiências sobre situações recorrentes no processo de avaliação, inventariadas ao longo de aproximadamente duas décadas.

O próximo passo é a avaliação propriamente dita. Nesse momento, dois especialistas, individualmente, examinam os três volumes destinados ao estudante e os outros três destinados ao professor, de capa a capa, durante algumas semanas, sem conhecimento do segundo responsável pela avaliação. Esse é o processo conhecido como avaliação "duplo cego".

Em seguida, os dois avaliadores se encontram presencialmente, durante três dias, e discutem os valores atribuídos à mesma coleção, gerando um parecer consolidado, mediado por um coordenador adjunto. Esse mesmo coordenador acompanha o trabalho dos avaliadores que, simultaneamente, é orientado pelo coordenador pedagógico. Isso significa que, além de examinada minuciosamente pelos dois avaliadores, a coleção é revisada por meia dezena de profissionais, em trabalho contínuo e conjunto de questionamentos e de tomadas de decisão.
Ao final desse processo, três tipologias de produtos vieram a público: pareceres de aprovação, pareceres de reprovação e resenhas das coleções aprovadas.

Revisados todos esses produtos, procedeu-se à análise horizontal das obras aprovadas com o objetivo de extrair um perfil do conjunto. É esse perfil e, em seguida, as resenhas que apresentamos na seção intitulada coleções aprovadas.

≪ COLEÇÕES APROVADAS

O conjunto das análises das coleções aprovadas no PNLD 2018 constitui um perfil do livro didático contemporâneo. Contudo, diferentemente das resenhas, onde vocês verão os atributos de cada coleção sob o ponto de vista dos seus constituintes legais (manual do professor, projeto didático-pedagógico, componente curricular História, formação cidadã e projeto gráfico), aqui, apresentamos sinteticamente os avanços e os pontos problemáticos do livro didático que interferem potencialmente na constituição da História como disciplina escolar.

Esses pontos dizem respeito às concepções de História (ciência e processo e disciplina escolar), estudante, professor, à seleção e à distribuição do conteúdo histórico substantivo.

<HISTÓRIA CIÊNCIA>

Todos os autores das coleções que apresentam definições, evidentemente, compreendem História como conhecimento científico, que ganha autonomia na segunda metade do século XIX, em relação à filosofia especulativa da História e às investidas da epistemologia positivista.

Autores anunciam História por meio de suas funções ou finalidades sociais. Quatro justificativas são destacadas. A primeira é clássica: formar as identidades individuais e coletivas. Esta iniciativa vem corrigida com a indicação das identidades "híbridas" em contraposição às identidades nacionais.

A segunda, também clássica, define a História a partir de ideais metafísicos: construção de um mundo mais solidário, construção de alternativas a um presente desanimador, construção de alternativas de futuro e construção da cidadania.

A terceira, minoritária, está relacionada à presentificação da vida contemporânea ao mundo saturado de imagens fragmentadas e ao esgotamento das explicações totalizantes.

A quarta, por fim, incorpora a pesquisa educacional recente que vê na clássica metodologia histórica um instrumento para filtrar e apreender criticamente a enorme quantidade de informações às quais somos submetidos cotidianamente.

Das ideias de História, portanto, podemos inferir que a diversidade é a tônica, tal como induz o Edital do PNLD 2018. A concepção de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro é banida do manual do professor, eis um dos aspectos positivos constante nas obras.

Em geral, as coleções transmitem ideias de trajetória da historiografia ocidental: escola metódica/marxista, *Annales*, nova História/História social (marxista) inglesa e nova História cultural. Essa disposição como percurso linear, contradiz, em muitos casos, a própria definição de História a que se distancia da interpretação da experiência humana como linha ininterrupta.

Observa-se, também, em algumas coleções, a materialização de tarefas historiográficas mediante operações típicas de historiadores ditos metódicos e ou positivistas (identificação, leitura e crítica de fontes e periodização) sem informar aos leitores sobre suas escolhas.

É certo que o edital não prescreve, mas se os autores querem incluir um capítulo metahistórico no início de cada coleção destinado, principalmente, aos estudantes, devem ampliar as atividades típicas de um básico método da História (problematização, por exemplo) e reconhecer a continuidade de tais operações, desde o século XIX, ou lhes atribuir novos significados.

Outro ponto problemático está nas frágeis relações entre a ciência de referência e a construção da ideia de disciplina escolar, como apresentamos a seguir.

<FINALIDADES DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA>

O que constitui uma disciplina escolar? A maior parte das obras não apresenta esse item com clareza no manual do professor. No livro do estudante ela é raramente justificada com afirmações do tipo: é útil ao reconhecimento da *diversidade cultural*, à compreensão do *mundo em que vivemos* e à reflexão para *transformar a realidade*.

Apesar de pouco explícita a ideia de disciplina, é possível perceber quatro atitudes dos autores no discurso endereçado ao professor. Não definir disciplina escolar História é uma delas. A própria categoria não é problematizada. Com frequência constata-se a historicização da instituição da *disciplina*, desde o início do século XIX, mas referem-se a *ensino de História, educação histórica, saber histórico escolar* etc., sem deixar claro o sujeito que a institui: o Estado, o estudante, os pais ou o professor?

Raro é o caso onde esse *saber* é discriminado com informações sobre os demais elementos que o constituem, recolhidos fora da formação do professor e do ambiente escolar.

A segunda atitude, também rara, é espelhar diretamente a disciplina na ciência histórica. Assim, quem opta por uma ciência definida por sua função de "compreender a realidade", anuncia a disciplina escolar como instrumento de "compreensão do mundo" que cerca o estudante.

De modo indireto, a ciência também determina a disciplina escolar no quesito interdisciplinaridade. Alguns autores buscam definições de interdisciplinaridade fora da História, oscilando entre fusão de conteúdo e a partilha entre profissionais da escola acerca de problemas, objetos e métodos de várias disciplinas.

Entretanto, na maioria dos casos, quando querem materializar essa atitude em relação ao conhecimento, autores mencionam as relações entre a História e demais ciências sociais e humanas, na França, supostamente originárias do trabalho da chamada primeira geração dos *Annales*.

A terceira atitude ao tratar das finalidades da disciplina escolar é tomar distância da ideia de ciência da História, justificando a sua existência de modo normativo: o desenvolvimento das competências prescritas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as competências difundidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser".

Em geral, as justificativas via legislação sugerem praticamente a consolidação de um conjunto de habilidades nos livros didáticos de História, nos últimos quinze anos, que renovaram as concepções (não informadas) de aprendizagem histórica. Aprender não é apenas memorizar e demonstrar a retenção via oralidade e escrita. É, fundamentalmente, desenvolver habilidades, aplicar conhecimento, criticar e criar, considerando a historicidade das fontes (verbais, iconográficas e artefatos) e das testemunhas.

As habilidades são relacionadas, sobretudo, a dominantes tarefas da metodologia histórica: identificar, ler, interpretar, criticar fontes, formular perguntas e hipóteses, contextualizar, relacionar passado-presente e local-global.

Também se referem à legislação nacional prescritora de direitos – conhecer, valorizar e respeitar a diversidade – e às diretrizes indicadoras de inovação pedagógica no século XX: tomar posição, explorar criatividade, ampliar e aplicar conhecimento a situações-problema.

Contudo, habilidades indicam também uma finalidade latente que justifica a existência da História como disciplina escolar. Nove das treze coleções aprovadas apresentam, entre as várias atividades, exercícios para o desenvolvimento de "acurácia no exame do texto", "tomada de posição" sobre a melhor opção, "dedução da resposta correta", "familiarizar-se com as questões" e "testar conhecimentos" com o objetivo de viabilizar a aprovação do estudante em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio.

Em síntese, no que diz respeito às finalidades, há variação, com indicação positiva, em termos de habilidades prescritas para a aprendizagem histórica. Mas há uma discrepância entre as ideias de História ciência e História disciplina escolar e também entre os discursos destinados ao professor e ao estudante.

Os autores podem bem fundamentar a disciplina escolar na ciência de referência solitariamente, podem baseá-la na psicologia, na estética ou em quaisquer outras áreas de modo isolado ou combinado. Entretanto, na condição de sujeitos de formação continuada, é interessante não atribuir ao leitor todo trabalho de desvendar, necessariamente, fora das coleções, o que querem ou não dizer sobre o caso.

<REPRESENTAÇÕES DE PROFESSOR E ESTUDANTE>

As representações do professor foram positivamente consolidadas, de modo geral, nos últimos quinze anos. Assim, nas coleções para o Ensino Médio, a ideia de professor mediador do processo de produção e/ou aquisição do conhecimento histórico é dominante.

Tal mediação é traduzida na prescrição de predisposições éticas, como a tolerância e a solidariedade; de comprometimento político, como o diálogo e a negociação; e do domínio de habilidades de leitura em diversos gêneros e suportes e de investigação histórica, que excedem a disciplina.

Há, portanto, grande preocupação dos autores com o respeito à autonomia docente, sem descurar das obrigações que o professor deve observar em suas relações com as prescrições estatais e as diferentes demandas inerentes à diversidade discente.

O ponto a ser melhorado está mesmo nas representações produzidas sobre os estudantes. As coleções tangenciam o problema quando informam que uma das finalidades da História (ciência e disciplina) é auxiliar na construção da identidade dos indivíduos. Contudo, tal identidade (em alguns casos, processo de subjetivação) não é discutida para além das denúncias do consumismo e do individualismo provocados pelas novas estratégias do capital ao associar cidadania apenas ao direito de propriedade.

É necessária a discussão sobre as características desses adolescentes e jovens, principalmente os potenciais evadidos do sistema. Importa, nas próximas edições, dotar o professor de informações e fomentar reflexões sobre a diversidade de condições de vida e os projetos dos vários grupos que compõem a população do Ensino Médio.

As novas formas de manifestação política, de relacionamento afetivo, de arranjos familiares, podem ser discutidas com a mesma sofisticação e aprofundamento que são dedicados às questões éticas na manipulação genética, aquecimento global, inteligência artificial e avanços da neurociência.

Uma pauta de questões contemporâneas relativas à subjetivação dos envolvidos na aprendizagem histórica, portanto, deve ganhar as páginas do manual do professor. Temas como extremismo político, fundamentalismo religioso, uso das redes sociais, aborto, fobias de ordem racial, sexual, de gênero e condição econômica estão na ordem do dia, podendo, inclusive, pautar o conteúdo substantivo.

<SELEÇÃO E DISPOSIÇÃO DO CONTEÚDO SUBSTANTIVO>

Ao definirem História ciência, vimos que a maioria dos autores critica os discursos totalizantes – da experiência universal, geral etc. – típicos dos séculos XVIII e XIX. Autores também explicam aos professores que não se pode ensinar tudo, já que mesmo a História produzida na academia não se propõe a abordar todo o acontecido. Trata-se de uma impossibilidade material e também ideológica.

Na informação sobre critérios de seleção e natureza do conteúdo substantivo (acontecimento), no entanto, a orientação é contraditada com as explícitas indicações: "desde a origem das primeiras sociedades até as desigualdades da globalização contemporânea" e dos "primórdios da humanidade até os dias de hoje".

O "todo" é anunciado com duas ponderações, dominantemente, requeridas pela pesquisa na área: o combate ao eurocentrismo e à disposição linear de um suposto processo histórico da humanidade.

Esse combate, os autores instituem articulando Histórias do Brasil, América e Global. É o que se costuma chamar de organização do conteúdo de forma integrada.

Nesse PNLD 2018, apenas uma obra não foi assumidamente organizada desta maneira, inventada por volta dos anos 30 do século passado e popularizada nos livros didáticos de História nos anos de 1990, no caso brasileiro. Na prática, porém, a História por "eixos temáticos" – "propriedade da terra" (História medieval), "trabalho nas fábricas" (História contemporânea) etc. – transforma-se em História integrada.

Também não é incomum atitude inversa, ou seja, a atribuição de categorias supostamente aglutinadoras de períodos e ou experiências: "História e cultura" (História antiga), "identidade e diversidade" (História medieval).

Observem que esses dois clássicos modelos de distribuição da matéria (integrada e temática) conservam a periodização em cinco partes: Pré-História, História Antiga, História Medieval, História Moderna e História Contemporânea. Os autores veem tal divisão como "tradicional", correspondente à "História ocidental" e relacionada à "História da Europa".

Explicitamente, para professores e estudantes, algumas coleções justificam as escolhas pela força do "hábito" e da "tradição". Indiretamente, percebemos que são guiados também pela própria matriz do Enem que incorpora os acontecimentos relativos aos cinco recortes temporais, e pelos programas dos maiores exames vestibulares de universidades públicas e particulares.

No esforço para distanciarem-se do eurocentrismo, justificam a inclusão das histórias da África, dos povos indígenas e afro-brasileiros (prescrições legais), e também as histórias da Índia e da China como meios de conhecimento e respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, os arranjos são os mais criativos. Fundamentados, inclusive, em determinados posicionamentos da pesquisa acadêmica, a África é apresentada como um "berço da humanidade", ponto de partida para a Pré-História. Segue-se mesmo uma Idade Antiga para este continente.

Em outras perspectivas, povos islâmicos são segregados em uma Idade Média e a experiência ameríndia (que hoje marca as Américas) é inserida em uma Idade Moderna. A Europa, potencial protagonista de etnocentrismo, é situada sequencialmente como "periferia do mundo" (História Medieval) e "centro do mundo" (História Moderna).

Outro modo de combater o eurocentrismo é justificar a inclusão, por exemplo, da Grécia clássica e da Igreja cristã (que não são, necessariamente, Europa) como nascedouro de experiências ainda significativas, como a democracia e o monoteísmo, por exemplo. Para os estudantes brasileiros, esse tipo de experiência antiga e medieval está, portanto, justificada pelas controversas ideias de *herança* e *legado*.

Quanto à História do Brasil, somente nos períodos relativos às histórias moderna e contemporânea é possível, de modo lógico, estabelecer a simultaneidade (integração horizontal) com as demais experiências históricas. Esse ponto parece consolidado, embora, na maioria dos casos, a experiência nacional seja ainda determinada pela europeia. Observado no conjunto, algumas coleções trazem à cena o eurocentrismo, sem, contudo, inviabilizar as possibilidades interpretativas em termos de trocas e até de apropriação das ideias.

Em relação à temática indígena, as coleções apresentam os povos indígenas (Tupi, Tupi-Guarani, Tupinambá e Tupiniquim) como sujeitos do século XVI mencionando a questão da terra e aspectos da diversidade étnica no século XXI. Contudo, observa-se que essa temática pode ser mais aprofundada mediante as novas produções na área.

Tais apresentações resultaram em um fenômeno pouco observado pelos especialistas: a progressiva perda de espaço do período da História Medieval e a ampliação do espaço da História Contemporânea. Mais da metade das coleções já reservam entre 51% e 77% dos seus capítulos para a História contemporânea, sendo os terceiros volumes exclusivamente dedicados aos séculos XX e XXI.

Essa guinada para o contemporâneo, entretanto, não veio acompanhada de incorporação da pesquisa referente ao domínio da História do tempo presente, com toda a série de questões que esse domínio enfrenta: Que fontes utilizar? Como fazer sua crítica? Como lidar com a inserção do historiador no tempo narrado? Como periodizar? Qual locução melhor o define: história do presente, história do tempo presente, história recente, história próxima ou história imediata? Quais temas lhe são caros: questões étnicas, religiosas, econômicas, tecnológicas, políticas, sociais ou culturais?

Considerada uma experiência e um conhecimento controversos, os acontecimentos traumáticos circunscritos à memória dos vivos são abordados de modo sintético, recuperando uma narrativa há décadas esquecida: a História das ações administrativas dos presidentes da República, no plano macroeconômico, da inclusão social e em nível da política partidária e eleitoral.

Esses percalços têm sugerido, em suma, que o currículo editado reserva a chamada Pré-História e a História Antiga (e, em alguns casos, a História Medieval) para o primeiro ano do Ensino Médio. Para o segundo, História Moderna e para o terceiro História Contemporânea. Pelas mudanças em termos de carga horária, itinerários formativos e conteúdo destinado à formação profissionalizante, é provável que essa configuração tenha que ser revista.

Para o nosso bem, a BNCC e o novo Ensino Médio podem corrigir essa disfunção da seleção e da distribuição do conteúdo substantivo. Em primeiro lugar, pode incorporar alguma orientação de progressão dos direitos e objetivos de aprendizagem – tratados timidamente nos livros didáticos. Critérios de progressão cientificamente orientados podem extinguir o caráter revisionista e preparatório do conhecimento histórico no Ensino Médio. O ideal é não repetir "toda a História" ministrada no ensino fundamental.

Em segundo lugar, argumentos como "hábito", "tradição" ou demanda dos exames nacionais não devem pautar a manutenção dos cinco períodos históricos em sequência progressiva cronológica, reforçando uma infinita busca pelas origens há muito criticada nos próprios países que criaram essa disposição.

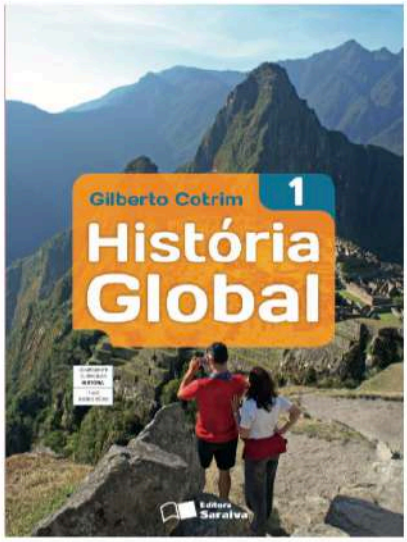
Por fim, se almejamos uma renovação de sentidos para o Ensino Médio e se esse nível de escolarização deve voltar-se às demandas constitucionais que apontam para a manutenção da democracia representativa e a ampliação de direitos sociais, os autores de livros didáticos devem rever os critérios de seleção de conteúdo, de maneira a bem cumprir os objetivos do sistema.

Mais que representações anunciadas no manual do professor, dois princípios podem guiar o novo livro didático de História para o Ensino Médio, no que diz respeito ao conteúdo substantivo: não se deve ensinar "tudo" de todos os tempos e o passado (configurado em ideias, instituições, sujeitos e acontecimentos) deve ser chamado ao estudo apenas na medida em que suprir uma demanda significativa para a maioria dos estudantes do nosso tempo.

Uma mudança no conteúdo, na forma de distribuí-lo no tempo escolar e de apresentá-lo aos estudantes pode, eventualmente, provocar alterações benéficas, inclusive, nos currículos dos cursos de formação de professor de História, fechando um círculo virtuoso que nunca experimentamos no Brasil.

Vejamos, agora, como cada coleção se desincumbiu das operações requeridas pelo edital, ou seja, o que expressam em termos de manual do professor, projeto didático-pedagógico, componente curricular História, formação cidadã e projeto gráfico. Esses dados são apresentados nas resenhas a seguir.

HISTÓRIA GLOBAL



GILBERTO COTRIM

SARAIVA EDUCAÇÃO
3ª edição - 2016

0104P18043

VISÃO GERAL

A **coleção**, composta por três volumes destinados ao Ensino Médio, orienta-se pela perspectiva cronológica e integrada de conteúdos relacionados à História da Europa, da África, da Ásia, da América e do Brasil, com ênfase em seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

Nas seções que atravessam os capítulos do **Livro do Estudante**, há investimento em atividades que exploram o desenvolvimento das habilidades de leitura iconográfica e interpretação de fontes diversas, a expansão do conhecimento a partir da sugestão de sites, livros, filmes e revistas. Destaca-se, também, o empenho nas propostas de atividades e na ampliação da capacidade investigativa do estudante, evidenciando preocupação com as questões de cidadania

DESCRIÇÃO DA OBRA

O **Manual do Professor** é designado por *Manual do Professor* com o subtítulo de *Orientações didáticas*. A parte comum expõe os *Pressupostos teórico-metodológicos, Concepção da obra, Avaliação pedagógica, Perspectiva interdisciplinar, Africanos, afro-brasileiros e indígenas*. A parte específica fornece orientações para cada volume, objetivos de unidade, justificativas, respostas comentadas, sugestões de leitura, atividades complementares e textos de apoio relativos ao conteúdo do **Livro do Estudante**. Cabe destacar que o Manual do Professor retoma as diversas seções específicas de cada

capítulo como: *Em destaque, Interpretar a fonte, Investigando, Oficina da história*. Para dialogar com o Livro do Estudante, o Manual do Professor traz sugestões de como trabalhar o conteúdo, apresentando textos, tabelas comparativas e possíveis procedimentos didáticos. Da mesma maneira, o Manual Professor apresenta, ao longo de seu conteúdo, sugestões como links de sites, filmes e historiografia.

O **Livro do Estudante** está organizado em três volumes, com capítulos distribuídos em unidades temáticas. Os conteúdos abordam os processos históricos da Pré-história ao tempo presente. O volume 1 tem início com a discussão sobre a História, as origens do ser humano e os primeiros povos da América, encerrando-se com o tema da expansão europeia e a conquista da América. O volume 2, na abertura, apresenta um capítulo sobre mercantilismo e colonização e prossegue com temáticas relacionadas aos períodos colonial e imperial do Brasil, a Europa do século XIX e o Imperialismo. O volume 3 foca em temas consagrados dos séculos XX e XXI, no Brasil e no mundo, a exemplo da Primeira Guerra Mundial, globalização e governos militares no Brasil.

Cada volume é estruturado em quatro unidades, os quais objetivam nortear os capítulos que compõem a obra. Estas, por sua vez, abrigam de 3 a 7 capítulos. A abertura de cada unidade apresenta uma página dupla com imagem, que dialoga com aspectos dos conteúdos a serem trabalhados e com uma caixa de texto intitulada *Conversando*, a qual se propõe a trabalhar os conhecimentos prévios dos estudantes. A página inicial de cada capítulo, por sua vez, traz uma imagem referente ao assunto a ser tratado e a seção *Treinando o Olhar*. As seções que atravessam os capítulos são: *Investigando, Interpretar Fonte, Em destaque, Oficina de História*, e o *Projeto Temático*, localizado ao final de cada volume. Ao final do Livro do Estudante, situa-se a seção *De olho na Universidade*, que traz exercícios já utilizados em vestibulares, e o Projeto temático. Por fim, há a *Bibliografia* das obras citadas no decorrer do volume. Há também um *Glossário*, colocado em destaque na cor laranja ao lado do texto em que haja necessidade, podendo ser em qualquer página, de qualquer seção, sendo, portanto, não fixo.

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	UNIDADE
1º ano - 272p.	1. História e Cultura; 2. Escrita e Memória; 3. Identidade e diversidade; 4. Contatos e confrontos.
2º ano - 288p.	1. Trabalho e sociedade; 2. Súdito e cidadão; 3. Liberdade e independência; 4. Contatos e confrontos.
3º ano - 288p.	1. Coesão e coerção; 2. República e sociedade; 3. Globalização e Meio Ambiente; 4. Democracia e movimentos sociais.

ANÁLISE DA OBRA

No **Manual do Professor**, em sua parte comum, expõem-se os pressupostos teórico-metodológicos, a concepção da obra, a avaliação pedagógica, a perspectiva interdisciplinar e a discussão sobre o tratamento da História e cultura da África, afrodescendentes e indígenas. Explicitam-se os objetivos da proposta didático-pedagógica. Os pressupostos teórico-metodológicos assumidos são pautados na indicação dos conceitos latinos de educare, que visa transmitir e assimilar conhecimentos, e educere, que é entendido como desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades. O foco da coleção é a produção de um conhecimento escolar na área da História, que se fundamenta em obras da historiografia e da pedagogia já consagrada no século XX e no cumprimento à LDBEN. São arroladas, de forma aleatória em todos os volumes, sugestões de leituras extras, como trechos de textos e livros acadêmicos de determinados assuntos abordados nos diversos capítulos, para a formação complementar do professor, por meio de sites oficiais divulgadores da legislação vigente sobre as mais diversas temáticas sociais e educacionais.

O **Manual do Professor** oferece orientações adequadas ao uso do **Livro do Estudante**. A parte específica fornece orientações, objetivos de unidade, justificativas, respostas comentadas, sugestões de leitura, atividades complementares e textos de apoio, relativos ao conteúdo de cada volume. Também apresenta textos complementares sobre os usos de vídeos e filmes, com orientações sobre o emprego desses recursos e a proposição de construção interdisciplinar do conhecimento histórico em diálogo com outras áreas do currículo. Igualmente, oferece suporte teórico, com fragmentos de textos de especialistas no campo para o trabalho com o ensino de História e cultura afro-brasileiras e indígenas, contemplando dimensões da educação étnico-racial. Para tanto, a obra se referencia na historiografia consagrada ao longo do século XX e aborda conceitos como História, historiografia, memória, causalidade, multicausalidade, tempo e narrativa.

No **componente curricular História**, o propósito da obra centra-se na análise de fontes, escritas e imagéticas, pautadas por questões de cidadania, direitos sociais, direitos humanos, com vistas ao diálogo e à construção de conhecimento a partir do ponto de vista histórico, buscando desenvolver aquisição de conteúdos e capacidade investigativa nos estudantes. Na linha da construção do conhecimento histórico em sala de aula, a coleção apresenta uma série de documentos com potencial de serem descritos, sistematizados, problematizados e analisados enquanto fonte histórica.

Na abordagem histórica, através de proposição de atividades e análise de textos escritos e iconográficos, apresentam-se possibilidades de relacionar passado e tempo presente no tratamento dos conteúdos históricos no **Livro do Estudante**. Estas propostas, que aparecem em boa quantidade, conduzirão ao desenvolvimento das habilidades de leitura e análise pelos estudantes, pois a obra propõe situações que permitem a construção de argumentos e de desenvolvimento do pensamento crítico. Destaca-se que a obra contempla procedimentos metodológicos que oferecem uma concepção de história galgada nos procedimentos científicos próprios da área da Ciência da História. Conceitos

como seletividade, provisoriedade e incompletude, são visíveis nas entrelinhas dos variados textos, assim como o rompimento com as metanarrativas.

No âmbito da **proposta didático-pedagógica**, as seções, dispostas ao longo dos três volumes, possibilitam a ampliação do conteúdo dos capítulos, o exercício de interpretação de fontes, a realização de atividades interdisciplinares, o estabelecimento de relações entre passado e o tempo presente e a reflexão de temas ligados à cidadania. Apresenta-se significativo número de documentos textuais e imagéticos com propósito de serem sistematizados e analisados como fonte histórica. Contemplam-se situações didáticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de forma a compreenderem problemas de seu tempo. A obra possibilita, ainda, situações de problematização do conteúdo substantivo, relacionando-o à vivência do estudante, frequentemente acompanhadas de estratégias investigativas.

Nos volumes, do ponto de vista da realização das atividades interdisciplinares, elenca-se uma série de possibilidades, quase sempre vinculadas à análise documental para a abordagem de temas ligados à cidadania. A realização destas atividades implica na articulação com os demais componentes curriculares pelos estudantes e professores, possibilitando o diálogo interdisciplinar.

No **Livro do Estudante**, desenvolvem-se abordagens sobre a **História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas**. O prescrito é cumprido mediante tópicos e capítulo devotado aos temas, em todos os volumes. Apresenta história, cultura e contribuições do negro; diversidade no cotidiano, combate ao etnocentrismo; resistência negra; e sujeitos negros positivados ao longo da coleção.

A abordagem dos povos indígenas, a par de sua historicidade e presença concretizada na contemporaneidade, na maior parte dos casos e no conjunto da coleção, é apresentada sob uma visão positivada desse grupo étnico ao longo da História do Brasil. A obra cumpre com a proposta de ser um veículo de conhecimento que objetiva combater o racismo e a discriminação, em busca de uma sociedade mais igualitária e justa do ponto de vista das relações étnico-raciais, embora esta temática não seja frequentemente abordada nas atividades pedagógicas.

O **projeto gráfico-editorial** apresenta letra, textos e imagens, que possibilitam usos funcionais e adequados ao público destinatário. Todos os seus componentes, unidades, capítulos, seções, imagens e texto principal, estão bem distribuídos, posicionados e destacados com recursos de cores e letras que permitem boa visualização e diferenciação entre si. Sugestões de leituras complementares são feitas na seção Para saber mais, ao final de cada unidade.

Destacam-se também as indicações de livros, que dividem espaço com as de sites e filmes, acompanhadas de atividade e rápidas informações sobre seu conteúdo, oferecendo oportunidade para aprofundamento dos conteúdos e das habilidades de interpretação e investigação. O trabalho com fontes escritas e imagéticas é abundante, sendo estas frequentes ao longo dos capítulos. Os exercícios foram impressos em páginas coloridas, salientando sua especificidade. Os mapas são legíveis e adequados do ponto de vista das orientações cartográficas.

EM SALA DE AULA

Professor, caso priorize o trabalho de pesquisa e análise documental, esta obra possibilita o uso de fotografias, charges, reproduções de pintura e documentos escritos. Também oportuniza a reflexão de temas relacionados à cidadania, um dos seus pontos de destaque.

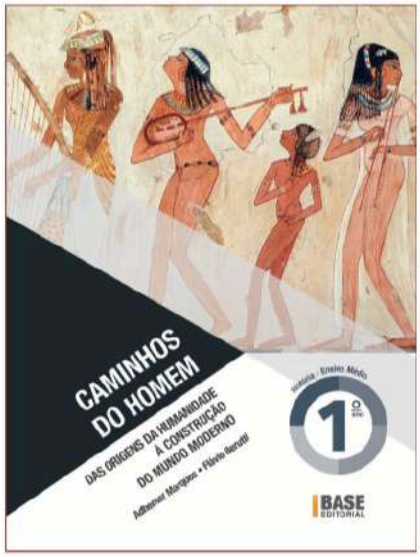
Na obra, são apresentadas oportunidades de trabalhos interdisciplinares em algumas de suas seções e quando da proposição de projetos temáticos, ao final de cada **Livro do Estudante**. Contempla-se uma diversidade de imagens presentes nas atividades com proposta de leitura e interpretação, oportunizando referenciá-las como fonte de conhecimento histórico, aprofundamento e ampliação do conteúdo trabalhado.

Destaca-se, também, a proposição da seção *Oficinas de História*, como um conjunto de atividades que contribuem na diversificação de exercício sobre as temáticas em estudo. A seção *Para Saber Mais* destas *Oficinas* contribui para ampliar os conhecimentos desenvolvidos, e quiçá seja atraente aos jovens pela diversidade de linguagens que contém, como o uso de filmes, de livros e de visitas a sites de internet que permitam maior interatividade aos jovens estudantes.

Se julgar necessário, você poderá dialogar com outros textos que contribuam nas reflexões sobre formação docente e sobre práticas interdisciplinares. Sugere-se o diálogo com professores das disciplinas citadas nas atividades, com vistas a uma melhor definição de caminhos metodológicos e formas de avaliação.

Caso deseje ampliar conhecimentos relativos à História e seu ensino, outras leituras podem colaborar na compreensão da História como disciplina escolar e suas contribuições na formação da cidadania.

CAMINHOS DO HOMEM



ADHEMAR MARQUES
FLÁVIO BERUTTI

BASE EDITORIAL
3ª edição - 2016

0119P18043

VISÃO GERAL

A **coleção** é composta por três volumes e se destina ao Ensino Médio. Organiza os conteúdos na sequência cronológica dos acontecimentos a partir da história europeia e de acordo com a sucessão temporal, inserindo a História do Brasil, da América e da África. O primeiro volume abrange da antiguidade clássica e mundo feudal ao processo de expansão marítima europeia e colonização da América. O segundo contempla o processo histórico reconhecido como a *Era das Revoluções (Inglesa e Francesa)* até a história americana do século XIX. O terceiro aborda o *mundo contemporâneo* e a História do Brasil nos séculos XX e XXI.

A obra destaca-se por uma abordagem histórica crítica que considera a trajetória de luta da humanidade por liberdade e direitos ao longo do tempo, em face de diferentes formas de exploração. Explicita a produção historiográfica e coloca à disposição do professor e estudantes um acervo significativo de obras para leitura, reflexão, confronto de ideias, comparação e argumentação sobre as diferentes possibilidades interpretativas da história.

O trabalho com as fontes visuais é rico e diversificado. Em todos os volumes, no texto principal e nas diversas seções, encontra-se um conjunto expressivo de imagens com legendas ampliadas que informam sobre o contexto de produção, autoria e comentários acerca de seus usos. Dessa forma, isso contribui para a leitura e interpretação das imagens como fontes históricas, possibilitando aos estudantes compreenderem parte do trabalho do historiador na produção do conhecimento.

DESCRIÇÃO DA OBRA

O **Manual do Professor** é dividido em duas partes: uma comum a todos os volumes e uma parte diferenciada com orientações específicas e respostas das atividades dos conteúdos relativos a cada ano. A primeira parte intitula-se *Pressupostos Teórico-Metodológicos da Coleção* e apresenta as seções: *O sentido do conhecimento histórico; Metodologia de ensino-aprendizagem; A avaliação; A perspectiva interdisciplinar; Importância do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena; Descrição geral da obra – a coleção e estruturação interna; Sugestões de atividades com filmes.* A parte diferenciada, com os temas respectivos de cada ano, divide-se em duas: *Respostas e Orientações às questões abertas* e *Pensando no Enem*. Na bibliografia faz indicações sobre: *1. Sugestões de leitura para uma formação continuada dos colegas professores; 2. Metodologia da História; 3. Ensino de História; 4. Temporalidade e raciocínio histórico; 5. Ensino e aprendizagem; 6. Sala de aula e ensino de História; 7. Outras linguagens e ensino de História; 8. Currículos e finalidades do ensino de História; 9. Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas; 10. Bibliografia de referência para a elaboração do Manual do Professor.* Por fim, o Manual apresenta as *Referências* com sugestões de bibliografia sobre diversos temas. Traz também na parte destinada ao estudante, em tamanho de fonte reduzida e na cor azul, orientações ao professor, informações complementares, sugestões de atividades, de leituras, filmes e sites.

O **Livro do Estudante** apresenta uma estrutura padronizada, organizada em unidades e capítulos. Antes do sumário, o Livro do Estudante traz uma carta de Apresentação expondo a relevância dos estudos históricos e, de forma sucinta, descreve o que a obra oferece através de suas seções. Em seguida traz em folha dupla a seção *Conheça seu livro* com as partes e seções em que se divide o volume. Cada unidade inicia-se com a seção *Trabalhando com Imagens*, cujo objetivo é a apresentação do tema geral através de questões problematizadoras que mobilizam os conhecimentos prévios dos estudantes por meio de leitura de imagens. Os capítulos são finalizados com a seção *Lendo, Assistindo e Navegando,* que traz indicações de leituras e sugestões de filmes e sites. Ao longo do texto principal encontram-se as seguintes seções: *Presente Passado; Discutindo a História; Construindo o Saber; Trabalhando com Fontes Históricas; Sabendo um pouco mais; Atividades Finais,* seção subdividida em: *Revendo o capítulo* e *Pensando no Enem*, com questões transcritas da avaliação do Enem, respondidas e comentadas, com o intuito de desenvolver habilidades direcionadas à resolução desse tipo de questão.

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	CAPÍTULO
1º ano - 280p.	Introdução: a produção do conhecimento histórico; 1. A Pré-história humana; 2. Civilizações da Mesopotâmia e do Nilo; 3. Índia e China; 4. Hebreus, fenícios e persas; 5. A antiguidade clássica: Grécia e Roma; 6. Roma: de república a império; 7. A Europa feudal; 8. A civilização islâmica e os reinos africanos; 9. A civilização do Renascimento; 10. Sociedade e cultura dos ameríndios; 11. O absolutismo e a formação do Estado moderno.
2º ano - 280p.	1. O império colonial português; 2. Espanhóis e ingleses na América; 3. Da África para o Brasil; 4. A mineração na América portuguesa; 5. O iluminismo; 6. Das Revoluções Inglesas à Revolução industrial; 7. A independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa; 8. O Império Napoleônico e a independência do Haiti e das colônias espanholas; 9. O processo de independência do Brasil e o Primeiro Reinado; 10. Ciência, nação e revolução no século XIX; 11. Da Regência ao fim do Segundo Reinado; 12. Os Estados Unidos no século XIX.
3º ano - 280p.	1. A Segunda Revolução Industrial e o imperialismo; 2. A Primeira Guerra Mundial; 3. A Revolução Mexicana e a Revolução Russa; 4. A Primeira República no Brasil; 5. A ascensão do totalitarismo; 6. Vargas e o Estado Novo no Brasil; 7. A Segunda Guerra Mundial; 8. A Guerra Fria e a descolonização da África e da Ásia; 9. Do populismo às ditaduras militares; 10. O colapso do socialismo no Leste Europeu; 11. O Brasil contemporâneo; 12. Perspectivas do mundo globalizado

ANÁLISE DA OBRA

Manual do Professor apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a elaboração da abordagem histórica, destacando a importância do professor e dos estudantes reconhecerem *o sentido do conhecimento histórico* na articulação com a sua produção e com a cultura histórica instituída. As competências e habilidades a serem trabalhadas no Ensino Médio são elencadas e as estratégias pedagógicas e recursos oferecidos na coleção são apontados para um melhor aproveitamento da obra. O tratamento do ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileiras e dos povos indígenas é abordado nos aspectos relevantes para a formação da cidadania e aponta para a complexidade das experiências sócio-históricas e culturais vivenciadas por estes povos.

Na parte comum a todos os volumes, o texto explicita os objetivos das seções que compõem os capítulos com orientações metodológicas para seu uso. As indicações do trabalho com a literatura e filmes são evidenciadas.

As imagens como fontes históricas são pautadas por orientações qualificadas e ampliadas que permitem superar seu uso como elemento apenas ilustrativo nos capítulos. Atividades interdisciplinares são sugeridas nos volumes. Ao trazer indicativos sobre o papel do professor no ato de avaliar, se possibilita refletir sobre a avaliação qualitativa do processo de ensino e de aprendizagem, com especial atenção para as escolhas dos instrumentos e dos critérios a serem observados na construção das competências e habilidades em foco. No Manual do Professor se demonstra preocupação com o uso da prova como instrumento e são feitas indicações para melhor aproveitamento do seu potencial avaliativo.

No que diz respeito ao **componente curricular História**, o plano da obra é baseado em uma relação crítica entre o tempo presente e o passado. O presente é tomado como ponto de partida da análise histórica e, desse modo, alguns conceitos abordados desde o primeiro volume, como cultura, cidadania e democracia, dentre outros, vão sendo progressivamente estudados e assumem uma transversalidade ao longo do texto. Trabalha-se de forma diagonal e também verticalizada com conceitos estruturadores das Ciências Humanas e da História tais como trabalho e território. Estes conceitos são articulados na relação espaço-tempo por um senso de duração, contribuindo no estabelecimento de relações causais entre tempos e contextos distintos.

Na obra se elabora a narrativa histórica mediante diferentes registros. Imagens, mapas, quadros trabalhados como fontes de informação, análise e interpretação dos processos históricos. Nos capítulos, um conjunto de recursos e estratégias permite compreender que o conhecimento histórico percorre um caminho e tem procedimentos próprios para sua elaboração, não podendo ser associado a uma verdade única. A abordagem de temas importantes da história do tempo presente no Brasil e no mundo permite a interpretação das ações dos múltiplos sujeitos, incluindo as minorias em suas lutas por direitos, contribuindo para entender como os preconceitos e as visões que justificam e naturalizam injustiças são produzidas historicamente.

A **proposta didático-pedagógica** da coleção contêm seções que recortam o texto principal, apresentando diversificado material de leitura que qualifica a abordagem das temáticas estudadas ao propor as relações do tempo presente ao passado. Essas partes são acompanhadas de atividades que solicitam ações de organização de ideias, confrontação, comparação, análise e síntese, contribuindo para que a investigação e a crítica sejam percebidas e exercitadas como partes da construção do conhecimento histórico. Na coleção se mobiliza um variado acervo de fontes visuais, transcendendo o uso meramente ilustrativo desses recursos e munindo o estudante e o professor de ferramentas para análise das imagens consideradas documentos históricos. Os mapas são recursos dispostos em abundância, com clareza e critério, com atenção ao fato de que as projeções cartográficas não são meros espelhos de uma realidade, mas foram produzidas em circunstâncias históricas específicas.

Diversas atividades interdisciplinares são propostas, possibilitando a compreensão das inter-relações da História com outros campos de conhecimento. As orientações para o aproveitamento são pouco específicas no que se referem ao diálogo com as outras disciplinas. A relação do professor com a comunidade escolar é pouco explorada.

No âmbito da **formação cidadã**, procura-se construir uma abordagem que contempla a multiplicidade dos sujeitos em seus contextos espaciais e temporais, situados em suas relações sociais de produção e construções culturais, que se desdobra no direito à memória e à reparação. Enfatizam-se as relações de poder, conflitos e conquistas que constituem as experiências narradas, sem incorrer em julgamentos ou indicativos de preceitos morais ou cívicos que tenham por propósito induzir ações e/ou formações ideológicas.

Ao trabalhar a ideia de patrimônio imaterial e de cultura no Brasil contemporâneo, a obra valoriza as manifestações culturais populares, evidenciando proposições que atendam aos requisitos para a formação de jovens autônomos e conhecedores das problemáticas próprias do seu tempo a partir dos questionamentos ao passado e às múltiplas histórias que os cercam. Na problematização de questões atuais, contempla as disposições tanto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) quanto do Estatuto do Idoso. A atuação da mulher é trabalhada em contextos sócio-históricos específicos.

Nos três volumes há recortes da **História e da cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas**. Ao trabalhar a História da África, a coleção apresenta características gerais, e com menor ênfase, a visibilidade dos negros em experiências positivas na história contemporânea. São tratados os processos de dominação, lutas e resistências em suas interações com a história dos povos europeus. O estudo sobre a história e cultura dos povos indígenas localiza-se predominantemente no volume que aborda a conquista da América, com sua inserção à medida que são narrados os acontecimentos das Grandes Navegações. O texto aponta para a necessidade de reflexão sobre o legado da cultura indígena em nossos costumes e tradições, com o reconhecimento da sua diversidade e apresenta de forma pontual, algumas das suas problemáticas atuais.

Do ponto de vista do **projeto gráfico-editorial**, a coleção apresenta uma organização clara, com impressão legível, tamanho de fonte e espaçamento entre os textos adequados ao nível de escolariza-

ção. Seções como *Discutindo a História* e *Presente Passado* alternam-se com agilidade, aparecendo, com frequência, mais de uma vez por capítulo. Referências bibliográficas e indicação de leituras complementares são apresentadas, seja em seções específicas como o *Sabendo um pouco mais*, seja ao final de cada capítulo ou de cada volume. Os sucessivos recortes do texto-base restringem sua fluidez e ritmo com relação ao texto principal.

EM SALA DE AULA

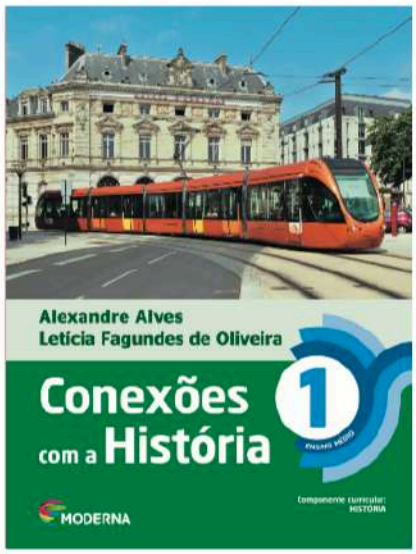
Professor, a obra apresenta um material diversificado nas seções que permitem explorar a relação ativa entre o tempo presente e os processos históricos do passado. Você pode aproveitar, quando possível, para pensar os impasses da atualidade, tomando por base a realidade regional/local e a especificidades da sua escola e de seus estudantes.

Destaca-se o uso adequado do conjunto iconográfico ao longo dos volumes, com ênfase nas legendas que acompanham as imagens, suas descrições e contexto de produção. As indicações de origem da fonte, também são adequadas. Merece destaque o uso complementar de quadro de fundo cinza com flecha, que opera no sentido de contextualizar a imagem, potencializando o seu aproveitamento enquanto fonte histórica. Também contempla o uso de mapas, gráficos e tabelas, de modo a mobilizar diferentes linguagens para a compreensão da temática em foco.

Ao trabalhar com a história e cultura dos povos indígenas, sugere-se, se julgar pertinente, buscar outras referências que contribuam para ampliar conhecimentos sobre múltiplas experiências vivenciadas por estes povos ao longo do tempo. Ao problematizar as questões da contemporaneidade, é possível aprofundar o papel dos afrodescendentes nos espaços de poder e nas conquistas sociais para além das suas representações e expressões culturais e religiosas.

Nas atividades interdisciplinares, considera-se importante um trabalho mais coletivo com os demais professores, buscando identificar como os diferentes conhecimentos dialogam e podem contribuir para ampliar a compreensão de determinados acontecimentos.

CONEXÕES COM A HISTÓRIA



ALEXANDRE ALVES
LETÍCIA FAGUNDES DE OLIVEIRA

MODERNA
2ª edição - 2016

0122P18043

VISÃO GERAL

A **coleção** é constituída por três volumes destinados ao Ensino Médio e apresenta os conteúdos organizados em sequência cronológica, tendo como referência a História europeia, integrando a História do Brasil, da América, da África e do Oriente, evidenciando a articulação entre processos e contextos históricos da Pré-história ao mundo contemporâneo.

A diversidade de fontes históricas caracteriza a proposta da obra possibilitando ao estudante desenvolver a compreensão da escrita da história como um processo dinâmico que se refaz a partir de métodos, teorias e fontes. Abordam-se os conhecimentos históricos com questões contemporâneas que articulam o tempo presente ao passado na aprendizagem dos estudantes. Preocupa-se com a construção de noções e conceitos em sua própria historicidade, iniciando as unidades e capítulos com diferentes questões e problemas.

O **Manual do Professor** indica propostas de projetos interdisciplinares que orientam o professor para a construção de situações de aprendizagens em conjunto com outras disciplinas. Ao mesmo tempo, apresenta um planejamento comentado para efetivar essas atividades envolvendo as etapas que compõem a execução dos projetos.

Na obra sugere-se, ao longo dos três volumes, em especial no final de cada unidade, referências de sites, bibliografia, vídeos, filmes e documentários, que possibilitam ao professor refletir com os estudantes sobre o processo de construção do conhecimento histórico a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva e autônoma.

DESCRIÇÃO DA OBRA

O **Manual do Professor** contém três partes fixas comuns. A primeira parte é composta pelos itens *Apresentação; Sumário; Apresentação da obra (A história e os desafios do século XXI; O território do historiador hoje; A estrutura dos livros da coleção; O processo de avaliação; Referências bibliográficas e a Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias).* A segunda parte do Manual apresenta as seguintes seções: *Orientações específicas para cada volume*, indicando a grade de conteúdos de cada uma das unidades dos volumes 1, 2 e 3; *Sugestões para o professor* e *Sugestões para o estudante*, as quais indicam sites, leituras e vídeos. A terceira parte apresenta a seção *Respostas e comentários das atividades do Livro do Estudante.*

O **Livro do Estudante** é organizado de forma padronizada em unidades e capítulos, os quais apresentam seções fixas de textos e atividades. São 11 capítulos para o 1º ano e 12 capítulos para o 2º e 3º anos. Apenas o volume 1 apresenta o item *Introdução – A produção do conhecimento histórico*, que precede a Unidade I do referido volume. Os componentes fixos dos três volumes são os itens e as seções: *Abertura de unidade; Linha do tempo; Analisar um documento histórico; Infográficos; Controvérsias; Questões contemporâneas; Doc.; Conceitos históricos.* Ao final de cada capítulo, a seção *Enem sem mistérios* apresenta uma questão do exame com comentários sobre os conhecimentos necessários para a sua resolução. Ao final de cada unidade, a seção *Simulando o Enem* apresenta questões inéditas e voltadas para avaliação do conhecimento e preparação para o exame; e a seção *Explorando outras fontes* apresenta roteiros de trabalho com músicas, sites, livros e filmes que se relacionam com o tema da unidade. Ao final dos volumes, são apresentadas as seções: *Praticando Enem e vestibulares; Gabarito e sugestões de respostas: Enem e vestibulares; Referências bibliográficas;* e *O mundo em mapas*, na qual são apresentados mapas complementares.

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	UNIDADE
1º ano - 256p	Introdução: A produção do conhecimento histórico; A história e o historiador; Tempo e história. I – Da pré-história às primeiras civilizações do oriente; II – A antiguidade clássica: Grécia e Roma; III – A Idade Média: Ocidente e Oriente; IV – O nascimento da Modernidade.
2º ano - 248p	I – A construção do mundo moderno; II – Uma era de revoluções e transformações; III – Sociedade e Cultura no século XIX.
3º ano - 272p	I – Um mundo em crise; II – Totalitarismo e Autoritarismo; Unidade III – A Guerra Fria e o conflito de ideologias; Unidade IV – O mundo globalizado.

ANÁLISE DA OBRA

O **Manual do Professor** apresenta reflexões sobre o ofício do historiador, considerações sobre a proposta didático-pedagógica, orientações sobre o uso do **Livro do Estudante**, comentários sobre os exercícios propostos, sugestões de atividades complementares e de questões para o Enem e vestibular. Na parte geral do Manual, comentam-se os desafios de ensinar na era da informação, os novos sujeitos da história, a diversidade cultural e a formação para a cidadania. Discute-se a ação pedagógica para a formação de estudantes autônomos, críticos e investigativos, com destaque para o uso de fontes diversas sustentadas na revolução documental discutida na teoria e no ensino da História. Na parte específica, além das orientações de como trabalhar os conteúdos de cada unidade, capítulos e projetos interdisciplinares indicados, o Manual do Professor propõe atividades complementares embasadas em procedimentos de pesquisa e experimentação, que possibilitam o desenvolvimento de competências para atuar na sociedade do conhecimento.

As orientações para o ensino de História da África, da História e cultura afro-brasileiras e das nações indígenas são apresentadas ao longo dos volumes quando é indicado um conteúdo que, tradicionalmente, é parte do currículo da História escolar. A avaliação e a interdisciplinaridade são abordadas no Manual do Professor através de orientações conceituais com a explicitação de algumas estratégias que possibilitam construir e avaliar projetos e atividades envolvendo diferentes disciplinas. No Manual há proposta de projetos interdisciplinares ao final de algumas unidades. O uso das imagens recebe orientações na parte específica, permitindo ao professor considerá-las na sua condição de evidências históricas que informam sobre ideias e valores de diferentes períodos. Assim, a noção de representação iconográfica, importante para que o estudante realize leituras críticas, aparece integrada na proposta de atividade.

Com relação ao **componente curricular História**, as seções de atividades são construídas de forma que os estudantes compreendam a escrita da história a partir de um método de pesquisa, não sendo possível produzir conhecimento histórico emitindo opiniões sobre fatos do passado. Na obra se explicita o papel do historiador. Os textos, as imagens e as atividades apresentadas e propostas aos estudantes são condizentes com a organização da obra a partir da perspectiva da História cultural e social.

Na obra possibilita-se o trabalho com alguns conceitos, como: história, tempo, fonte, memória, cultura, historicidade, trabalho, com mais destaque para as seções que possibilitam ao estudante examinar distintas narrativas históricas de um determinado acontecimento, perceber aproximações com questões contemporâneas, comparar diferentes tempos e perceber as mudanças e permanências das ações humanas no tempo e no espaço. Nos volumes, as atividades operam, de forma frequente, com evidências históricas diversas. Em especial, na seção *Analisar um documento histórico* possibilita-se ao estudante desenvolver competências de interpretação e argumentação. Já a seção *Controvérsias* é outra oportunidade que instiga o estudante a identificar diferentes pontos de vista de um mesmo processo histórico e perceber as mudanças que cada época produz na forma como interpreta cada um destes processos.

Em relação à **proposta pedagógica**, a coleção apresenta indicação de excertos historiográficos, documentos escritos, imagéticos, orais, audiovisuais e da cultura material, proporcionando aos estudantes a aprendizagem histórica por meio de procedimentos próprios da investigação científica. Apresenta textos de origens diferenciadas e de variados estilos gramaticais que propiciam ao estudante a construção do conhecimento histórico a partir de visões diversas sobre um mesmo fato.

As imagens apresentam cenas do cotidiano de indivíduos de diferentes segmentos sociais, indicando que a história é feita por homens, mulheres ou crianças, em seu agir diário. As atividades e os excertos apresentam um diálogo entre questões históricas e suas conexões com a atualidade. As questões contemporâneas prestam-se, também, para iniciar os conteúdos das unidades/capítulos que compõem a coleção. Os conteúdos e as atividades apresentam uma progressão gradativa de complexidade na mudança de um volume da obra para o subsequente e apresentam a possibilidade de retomada de conteúdos prévios, adquiridos nos anos anteriores de escolaridade.

Quanto à **formação cidadã**, a obra promove a educação em direitos humanos, discutindo cidadania, participação, democracia e resistência, em diferentes tempos e espaços. As análises sobre a democracia brasileira estão colocadas sob uma perspectiva crítica, enfatizando a necessidade de ação dos cidadãos brasileiros na luta pela expansão do acesso aos direitos previstos na Constituição de 1988. São identificados textos, imagens e atividades que abordam uma história em que mulheres se tornaram visíveis, ocupando espaços sociais e políticos, de modo que a perspectiva de passividade e confinação ao lar não compõe a proposta da obra.

Na coleção enfocam-se as transformações ocorridas no mundo do trabalho, possibilitando que esse recurso seja utilizado pelo professor, ou mesmo pelo estudante, para reflexão sobre os direitos da criança e do adolescente no mundo atual. Esta perspectiva permite ainda que a questão das diferentes formas de violência contra a criança e o adolescente sejam explicitadas e debatidas. Nos volumes se contempla brevemente a temática da educação ambiental, através de provocações que visam favorecer a conservação e o cuidado com o ambiente.

A **História e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas** são abordadas na obra. A coleção apresenta de forma positiva a cultura africana, indicando a multiplicidade de influências que a mesma exerceu em diferentes povos, permitindo que o estudante perceba as permanências culturais e de identidades de origem africana para além do sincretismo e da formação de uma cultura híbrida no Brasil. A História e a cultura dos povos indígenas são apresentadas em sua historicidade e construídas de forma positiva, com o apontamento de problemáticas atuais como a da questão da demarcação das terras indígenas. Na obra se estimula o estudante a pensar a diversidade, a exercitar o debate e a argumentação, trabalhando assim a convivência com a multiplicidade de ideias. Os textos e as atividades propostos permitem a discussão sobre o combate aos preconceitos, convidando o estudante a apresentar possíveis soluções ou levando-o a pensar sobre a necessidade de pautar as relações sociais no respeito à diversidade.

O **projeto gráfico-editorial** é adequado à faixa etária do Ensino Médio, apresentando uma estrutura clara, coerente e funcional na organicidade dos conteúdos em que articula textos e imagens. O sumário é conciso, com divisões diferenciadas por meio de cores e tamanho de fontes. As seções, no interior de unidades e capítulos, são destacadas por cores e molduras, facilitando a compreensão. O texto principal apresenta bom espaçamento entre letras, palavras e linhas, garantindo legibilidade. As imagens e seções são apresentadas rompendo a continuidade do texto, tornando a leitura descontínua e não cansativa. Tabelas e gráficos estão em conformidade com as normas da ABNT. Legendas e créditos acompanham imagens, mapas, quadros e tabelas, dotando-os de historicidade e contribuindo para uma interpretação coerente.

A proposta da obra oferece um conjunto de imagens devidamente contextualizadas, acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico. São poucas as ilustrações ou fotos apresentadas na coleção que expressam a diversidade étnica da população brasileira.

EM SALA DE AULA

Professor, nesta obra você encontrará variedade de fontes históricas que possibilitam aos estudantes a percepção de diferentes pontos de vista dos processos históricos. Ao mesmo tempo, se julgar conveniente, você pode aproveitar os projetos interdisciplinares, assim como as indicações de sites, livros e museus, para a ampliação das reflexões a respeito dos temas estudados.

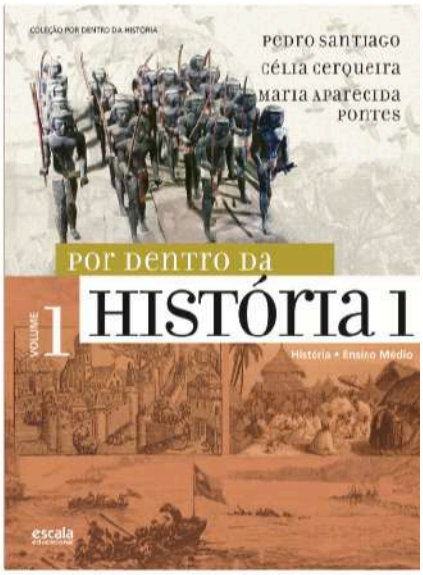
Você também pode aproveitar as atividades propostas nas seções *Analisar um documento histórico* e *Controvérsias*, disponibilizando aos estudantes orientações para o exame detalhado de documentos relacionados aos temas dos capítulos, assim como textos com pontos de vista diferentes a respeito de um mesmo tema. Vale a pena explorar os diferentes roteiros propostos na seção *Explorando outras fontes*, por meio de filmes, sites, livros e músicas.

No decorrer das unidades e capítulos, é indicada a potencialidade do conteúdo para realizar atividades interdisciplinares, sem se explicitar como os conteúdos de História se articulam com outros componentes curriculares. Nesse sentido, você pode organizar uma proposta de trabalho com as disciplinas mencionadas nas atividades para efetivar um trabalho interdisciplinar.

Ao trabalhar com textos e atividades sobre a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena, sugere-se buscar outras fontes de informação que ampliem a abordagem destes conteúdos.

Ressalta-se que as orientações ao professor inscritas em cor rosa no Livro do Estudantes mostram-se relevantes e chamam atenção para aspectos a serem abordados com os estudantes a respeito da renovação historiográfica.

POR DENTRO DA HISTÓRIA



CÉLIA CERQUEIRA
MARIA APARECIDA PONTES
PEDRO SANTIAGO

ESCALA EDUCACIONAL
4ª edição - 2016

0124P18043

VISÃO GERAL

A coleção está dividida em três volumes destinados aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio e apresenta organização curricular que integra a História do Brasil, América, África, Ásia e Europa. Cada volume divide-se em três unidades, compostas por capítulos que abarcam, no primeiro volume, desde os primórdios da humanidade até o século XVIII; o segundo recobre da crise do Antigo Regime e do sistema colonial até os primórdios do século XX; enquanto o terceiro aborda da Primeira Guerra Mundial às questões do tempo presente no Brasil e no mundo.

Diferentes propostas de atividades convidam os estudantes a conhecer a comunidade em que vivem e os respectivos patrimônios materiais e imateriais, além de proporem debates sobre as questões das culturas juvenis. Ressalta-se que, em alguns casos, estão sugeridas estratégias de intervenção cidadã, envolvendo a escola, a família e a comunidade. O **Manual do Professor** apresenta-se como um importante instrumento de orientação ao trabalho em sala de aula. Destaca-se, ainda, o diálogo com as questões sociais e seus desdobramentos no campo das violações dos direitos humanos e a construção de conexões com problemas contemporâneos, o que possibilita reflexões sobre as diferenças e desigualdades sociais.

A obra apresenta projeto gráfico atraente e adequado, com distribuição equilibrada entre o texto principal, as atividades e o material complementar, que é bastante diversificado e inclui charges, pinturas, gravuras, fotografias, mapas e tabelas, além de poemas, músicas e indicação de sites.

DESCRIÇÃO DA OBRA

O **Manual do Professor** traz texto introdutório comum aos três volumes, O livro: teoria e metodologia, que se subdivide nos tópicos *Ensino Médio: novos caminhos; Nossos pressupostos; Estrutura e Metodologia*, que orienta o professor sobre a distribuição dos conteúdos, organização dos volumes e capítulos; *Estudo da África dos africanos e dos seus descendentes no Brasil; Estudo dos povos indígenas; Leituras para o professor; Recursos pedagógicos*, que orienta sobre o trabalho em sala de aula com fontes históricas, cinema, arte, literatura, imagem, jornais e revistas, e *Processo de Avaliação*. O Manual comporta ainda as seções *Dicas e sugestões*, com indicação de filmes, sites, leituras e sequências didáticas para o conjunto da obra e *Trabalhando com o Livro*, que traz comentários específicos e detalhados para cada volume.

O **Livro do Estudante** contém sumário e infográfico intitulado *Conheça seu livro*, que explica a estruturação dos capítulos. Apresenta, ainda, as seções fixas e seus objetivos específicos: *1)Vamos lá!; 2) Muitas janelas: ao seu redor; Olhares múltiplos; Você sabia?; O estudo da História; Vestígios do Passado* que busca trabalhar as fontes históricas, tais como imagens, textos e documentos oficiais; *Conexão presente; História e Cultura; 3) História em discussão: Roteiro de estudos*, que sistematiza os conteúdos e as questões abordadas no capítulo; *Debatendo a história; Mão na massa*, que incentiva atividades em grupo, pesquisas e aproxima o estudante do seu lugar de vivência e é subdividida em *Mão na Massa: mundo do trabalho; Mão na Massa: ao seu redor; Mão na Massa: olhares múltiplos; Voltando ao início, fechando hipóteses*, e *4) Para encerrar:* orientação de projeto Interdisciplinar. As unidades são introduzidas por imagens e pelo boxe *Aqui você vai estudar* e encerram-se com as seções *Projeto Interdisciplinar* e *De olho no Enem*. Cada volume contém *Sugestões de Leituras* e *Bibliografia de Referência* e apresentam respectivamente 23, 20 e 17 capítulos no 1º, 2º e 3º anos.

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	UNIDADE
1º ano - 384p.	Introdução I - O mundo antigo; II - Culturas em conflito; III - A expansão do mundo ocidental.
2º ano - 384p.	I - A invenção da liberdade; II - A conquista da autonomia; III - Tempos burgueses.
3º ano - 376p.	I - O mundo em guerra; II - Em clima de Guerra Fria; III - A hegemonia capitalista; Para encerrar: reflexões sobre a contemporaneidade.

ANÁLISE DA OBRA

No **Manual do Professor** há preocupação de oferecer sugestões para a condução de todas as atividades, além de se propor ações pedagógicas e atividades que complementam as já indicadas no **Livro do Estudante**. Merece destaque a intenção de fazer do espaço da escola objeto de reflexão, assim como os esforços para ultrapassar a sala de aula, com sugestões de visitas ao conselho tutelar, às comunidades tradicionais e aos lugares de memória existentes no município. A coleção apresenta e discute questões historiográficas contemporâneas e dá a conhecer os referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a proposta pedagógica. A preocupação com a cidadania constitui-se num ponto central da coleção e recebe grande atenção, uma vez que se atribui ao ensino da disciplina a tarefa de contribuir para a construção de um mundo mais justo e democrático.

Destacam-se as numerosas opções de atividades que propõem diálogo com diferentes áreas do conhecimento, o que abre a possibilidade de o professor empreender discussões acerca da interdisciplinaridade, recurso pedagógico bastante valorizado ao longo da coleção. Os capítulos, por sua vez, se encerram com a seção *Voltando ao início, fechando hipóteses*, que propõe atividades que, em várias oportunidades, retomam os questionamentos e as anotações iniciais, de modo a permitir que os estudantes os cotejem com o que estudaram, seja para ampliar, concordar, negar, no todo ou parcialmente, o que haviam escrito.

O tratamento dispensado ao **componente curricular História**, desde o primeiro volume, enfatiza a análise de situações de desigualdades nas diversas sociedades ao longo da história, além de propor questionamentos sobre os processos de sua construção e reprodução, o que possibilita aos jovens interrogarem-se sobre sua situação no mundo contemporâneo e compreenderem a trajetória de gerações passadas. A coleção apresenta narrativa cronológica e sequencial no texto principal, com ênfase na história política, abordagem que é complementada com textos e atividades que oferecem oportunidades de investigação, formulação de hipóteses e diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Assim, os estudantes são estimulados a manifestar posição própria e reflexiva sobre temas polêmicos, para o que colabora o fato de a abertura e o encerramento dos capítulos apresentarem questões instigantes, retomadas ao longo da apresentação dos conteúdos, estratégia que incentiva o debate e oferece diversas possibilidades para a operacionalização da obra.

A tarefa de alargar o vocabulário conceitual dos estudantes é facilitada pelo tratamento progressivo de conceitos centrais da disciplina, com destaque para diferença, diversidade, causalidade, permanências, rupturas, continuidades, trabalho, sujeito social, patrimônio, memória e história, tratados no decorrer da apresentação dos conteúdos. A diversidade de fontes históricas, de natureza textual e imagética, é outra característica importante da coleção, assim como o esforço de mobilizá-las enquanto elementos importantes para a compreensão dos processos históricos, analisados a partir de diferentes perspectivas.

Na **proposta didático-pedagógica** enfatiza-se o diálogo entre a narrativa histórica e questões contemporâneas e, por vezes, com outras temporalidades. O texto principal tem estrutura narrativa cro-

nológica, mas as seções, os boxes e as atividades, abrem numerosas outras possibilidades de trabalho e compreensão da história, cabendo notar que há articulação entre esses diferentes elementos que compõem a coleção. Há proposição de diversas situações didático-pedagógicas com potencial de estimular o estudante a construir raciocínio crítico e apresentar argumentos, muitas vezes a partir de sua experiência e vivência, contribuindo para situá-las em perspectiva mais ampla.

A elaboração de hipóteses sobre o tema a ser estudado não se fundamenta nas noções de acerto e erro, antes objetivam provocar perguntas, suscitar dúvidas, em uma tentativa de recuperar saberes anteriores, mas também de estimular a reflexão. As provocações da seção *Vamos lá!* concretizam-se a partir de pinturas, murais, letras de música, fotos, excertos de textos analíticos, dados estatísticos, gráficos, propagandas, poesia, afirmações polêmicas, ditos e provérbios populares, notícias de jornal, charges, caricaturas, mapas etc. Incentiva-se o registro dessas discussões iniciais, que podem ser retomadas em momentos posteriores da aprendizagem.

A **formação cidadã** é um dos pontos que merece destaque nesta coleção. O tema é presença constante ao longo dos volumes e observa-se efetiva preocupação em atender ao disposto nas legislações acerca do ensino da História indígena, da História da África, dos africanos e dos afrodescendentes. Tais tópicos não estão restritos a um capítulo ou volume, mas marcam presença em muitos momentos, em um diálogo com o estudo de diferentes temas, enquanto as atividades propostas contêm, em várias oportunidades, conexão com o tempo presente, o que está em sintonia com a preocupação de dialogar com as culturas juvenis.

Observa-se o cuidado em apresentar, com tratamento sempre respeitoso, a multiplicidade dos sujeitos que fizeram ou fazem a história da humanidade, com a inclusão das mulheres, populações LGBT, grupos indígenas, afrodescendentes, imigrantes, pobres, ricos, letrados e iletrados, protagonistas anônimos ou dirigentes, o que promove a valorização da diversidade. Questões como homofobia, racismo, xenofobia e machismo, entre outras formas de discriminação e exclusão, são problematizadas no decorrer da obra, contribuindo, sobremaneira, com o debate acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como o dos movimentos e das legislações construídas a partir da perspectiva dos direitos humanos. Traz para a sala de aula debates sobre a erradicação do trabalho infantil e a atuação do conselho tutelar.

A orientação para o trabalho com os temas da **História e da cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos Indígenas** é apresentada de forma detalhada no **Manual do Professor**, que contém item específico sobre o tema, com oferta de um conjunto de sugestões e orientações que abrem novas perspectivas para a abordagem destas temáticas. Merece destaque, especialmente no primeiro volume, o tratamento das nações indígenas, que são tematizadas antes da chegada dos europeus e também em suas lutas contemporâneas, ultrapassando-se, desta forma, a presença apenas no passado colonial. O mesmo ocorre em relação à África, que também tem tratamento destacado no volume inicial. As imagens presentes na coleção contemplam a diversidade cultural e étnica da população brasileira e reservam importante espaço para afro-brasileiros e indígenas.

O **projeto gráfico-editorial** é adequado à faixa etária e rico em elementos iconográficos, que organizam as seções e facilitam a localização e o entendimento das hierarquias, o que torna o manuseio e a leitura atraentes.

As imagens são numerosas e diversificadas e sempre estão acompanhadas de identificação precisa, o que permite sua exploração como fontes históricas. Apresentam qualidade de reprodução que possibilita a adequada visualização. Merece destaque o recurso a infográficos e mapas que contribuem para a compreensão dos processos abordados.

EM SALA DE AULA

Professor, esta coleção investe na problematização entre passado e presente e procura despertar o interesse dos estudantes pela disciplina a partir de estratégias pedagógicas que convidam ao debate, à reflexão e ao desenvolvimento do espírito crítico. Coerente com a proposta de ensino-aprendizagem anunciada, enfatizam-se as ações afirmativas, concede-se considerável espaço para a diversidade cultural e étnica da população brasileira e propõem-se reflexões sobre as diferenças e desigualdades sociais que marcam o mundo contemporâneo.

Há empenho para aproximar os conteúdos das culturas juvenis e incentivo à troca de ideias, especialmente a partir das atividades propostas que, muitas vezes, podem ser desenvolvidas coletivamente. Há, ainda, propostas que convidam a ultrapassar os seus muros, num esforço de interação com a realidade que cerca o ambiente escolar.
Também merece destaque o trabalho voltado para a História e Cultura da África, dos afrodescendentes e das nações indígenas e o esforço para superar determinismos etnocêntricos. A situação desses grupos sociais na contemporaneidade é tematizada ao longo dos volumes da coleção. Outro traço marcante da coleção é o respeito à diversidade, à diferença e à tolerância em relação às diferentes experiências humanas ao longo do tempo, o que se materializa, por exemplo, na seleção das imagens.

Sugere-se ao professor buscar outras referências em relação à interdisciplinaridade, caso pretenda colocar em prática as sugestões apresentadas na coleção, que, apesar de numerosas, pouco se detêm nos aspectos metodológicos que envolvem a sua operacionalização.

DESCRIÇÃO DA OBRA

O **Manual do Professor** está dividido em seis seções na parte comum. A primeira, intitulada *Metodologia da História*, apresenta a *Visão da área, Correntes historiográficas, Pressupostos teóricos, Objetivos para o ensino de História* e *Conceitos-chave da área de História, Currículos do Ensino Médio;* a segunda seção, *Metodologia de Ensino-aprendizagem*, está subdividida em *O conhecimento histórico escolar, A nova concepção de documento, O trabalho com imagens, Um novo paradigma, O Pisa e a competência leitora* e *Uma contribuição à adoção de uma perspectiva interdisciplinar.* A terceira, intitulada *Cidadania, Etnia e Gênero*, apresenta a discussão sobre *A temática afro, A temática indígena e A temática de gênero.* Na quarta seção, são fornecidas as orientações sobre as concepções, os conteúdos e as finalidades das seções da coleção, subdividida em *Páginas de abertura das unidades, Páginas de abertura dos capítulos, Corpo do capítulo, Seções internas* e *Atividades.* Na parte diversificada do MP, encontra-se a seção *Planejamento, textos e atividades complementares*, além da seção *Sugestões de respostas e comentários das atividades propostas no Livro do Estudante.* Ao final de cada um dos volumes do Manual do Professor, há um conjunto de *Referências bibliográficas.*

O **Livro do Estudante** está organizado em unidades, compostas por dois a cinco capítulos. São apresentadas em duas páginas, com a temática a ser debatida por intermédio de breve texto introdutório, imagens e questões. Os capítulos são constituídos por textos básicos, imagens e seções regulares: *Para saber mais; Para refletir* e *Dialogando.* As atividades estão ao final de cada capítulo nas seções *Retomando*, que consistem em questões retiradas dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio, e na seção *Leitura e escrita em História*, subdividida nas subseções *Leitura de imagem, Cruzando fontes* e *Leitura e escrita de textos*, que ainda se subdivide em vozes do passado e vozes do presente. A seção *Integrando com* aparece em alguns capítulos. A seção *Você cidadão!* fecha o último capítulo de cada unidade.

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	UNIDADE
1º ano - 288p.	1. Técnicas, tecnologias e vida social; 2. Cidades: passado e presente; 3. Democracia: passado e presente; 4. Diversidade religiosa: o respeito à diferença.
2º ano - 288p.	1. Nós e os outros: a questão do etnocentrismo; 2. Diversidade e pluralismo cultural; 3. Cidadania: passado e presente; 4. Terra e liberdade.
3º ano - 288p.	1. Resistência à dominação; 2. Propaganda política, esporte e cinema; 3. Movimentos sociais; 4. Meio ambiente e saúde.

ANÁLISE DA OBRA

No **Manual do Professor** apresentam-se os referenciais teórico-metodológicos da coleção por meio de uma proposta de ensino de História que enfatiza o estudo de documentos e busca-se instruir quanto ao uso de imagens, cinema e vídeos na sala de aula. A matriz pedagógica se fundamenta no uso dos eixos cognitivos e das matrizes de referência das Ciências Humanas presentes no Enem, dos indicadores do PISA para o ensino da disciplina e dos objetivos do SAEB. Disponibiliza-se significativa quantidade de textos e atividades complementares, contribuindo para a construção do conhecimento histórico através das orientações fornecidas sobre a prática docente. As referências bibliográficas trazem sugestões de obras sobre Ensino de História e Educação.

São apresentados conceitos fundamentais da área que podem ser aprofundados pelo professor, de forma a ampliar algumas noções abordadas no Ensino Fundamental. Disponibiliza ampla variedade de textos e atividades complementares, além de discussões sobre a avaliação, priorizando as funções de diagnosticar e verificar o processo de aprendizagem. São oferecidos quadros com propostas de planejamento do ano letivo organizado pelas unidades da coleção. Ressalte-se, também, a significativa quantidade de materiais textuais e imagéticos que são disponibilizados, tanto no **Livro do Estudante** como no **Manual do Professor**, que proporcionam diferentes opções de trabalho.

No **componente curricular História** é apresentado de forma cronológica, dando ênfase aos aspectos da organização política de diversos grupos humanos. A efetivação dos aspectos teórico-metodológicos da História, como a ideia de passado como reconstrução, a atenção à historicidade dos conceitos, a relatividade do conhecimento produzido pela Ciência da História e a sua necessidade de reescrita, encontram-se presentes nas seções, nos textos base e nas atividades. As entradas de unidade e capítulos propõem questões iniciais que algumas vezes buscam fundamentar uma análise das relações sociais em outras temporalidades a partir do estudo do passado através de um conjunto de fontes e informações.

A obra possibilita o entendimento de que a escrita da História é realizada por meio da interpretação das fontes, que são diversificadas e aparecem nos fragmentos de textos historiográficos, letras de músicas, poemas, relatórios, cordéis, imagens (como xilogravuras, fotografias, reprodução de objetos, reprodução de obras de arte, charges), utilizados no decorrer dos volumes. Nas subseções *Cruzando fontes*, *Vozes do passado* e *Vozes do presente*, apresentam-se atividades de comparação entre fontes e busca-se mostrar as diferentes formas e versões de construção do passado, compreendendo-o como passível de mudanças e que explicações históricas são influenciadas pelo presente. No texto principal e nas atividades, se trabalham noções que permitem ao estudante compreender conceitos complexos como tempo e espaço, oferecendo subsídios para que outros conceitos históricos sejam aprofundados ao longo dos volumes.

Na **proposta pedagógica**, enfatiza-se a noção de história-problema, desenvolvida por meio de questões introdutórias no início das unidades e dos capítulos e a concepção do uso do documento em sala de aula. As seções e as atividades permitem a utilização de documentos escritos e imagéticos para

construção do conhecimento histórico. A coleção apresenta diversos recursos didáticos com o fim de auxiliar o professor no trabalho de aproximar os estudantes do ofício do historiador e, com isso, desenvolver competências de leitura e escrita. As práticas pedagógicas da obra possibilitam uma maior interação com os estudantes, chamando-os para discutir assuntos que serão estudados nas unidades e nos capítulos por meio de seu próprio entendimento sobre os temas e, de forma inovadora, incentivando-os a divulgar os resultados dos debates e das discussões em meios digitais como blogs.

A coleção possibilita explorar o desenvolvimento de competências de leitura e escrita, refletidas geralmente nas atividades propostas. Na abertura das unidades busca-se envolver o estudante nas discussões propostas e também propõe sondar os conhecimentos prévios. Além disso, procura-se problematizar o conhecimento histórico por meio de elementos do tempo presente. A seção *Integrando com*, que sugere o trabalho com a interdisciplinaridade, abre espaço para que o professor busque maior interação com outras disciplinas. Estratégias teórico-metodológicas que considerem as experiências locais dos estudantes do Ensino Médio necessitam de maior atenção por parte do professor.

Na **formação cidadã**, são enfatizadas a diversidade da experiência histórica, a pluralidade social e a variedade cultural e étnico-racial nas relações sociais. A abordagem de determinados conteúdos contribui para o entendimento de que as religiões fazem parte das tradições culturais dos povos, auxiliando na atitude de respeito às diferenças. Preceitos éticos como a não violência e a cidadania são trabalhados em sua historicidade, especialmente nas atividades, além de questões ligadas à sustentabilidade e ao meio ambiente.

Na obra, retratam-se as mulheres como sujeitos históricos nas seções, nos textos, nas imagens e nas atividades, demonstrando suas lutas e contribuições para a construção de uma sociedade menos desigual. Assim, auxilia-se no entendimento da mulher como agente participativo e responsável pelas mudanças históricas, na superação da violência e na discussão dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos ao gênero feminino. Ao se trabalhar a pluralidade social e a diversidade, abre-se espaço para que o professor possa debater sobre questões como a homofobia e a transfobia.

A **História e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas** são abordadas como temática central de alguns capítulos, seções, atividades e textos complementares, não se restringindo ao texto principal. O tratamento concedido à História da África demonstra o protagonismo dos povos africanos e afro-brasileiros em diversos momentos da história. As populações africanas são representadas como uma tradição antiga e diversificada, que, em contato com outras, receberam influências e influenciaram diferentes sociedades. A temática indígena aparece de forma menos sistemática na coleção, estando disposta principalmente nos textos e nas atividades, ressaltando a importância das culturas indígenas para a construção da identidade brasileira e a luta pelo reconhecimento dos seus direitos.

O **projeto gráfico-editorial** é funcional para a aprendizagem. O sumário possibilita a localização ágil das informações. A coleção apresenta, por meio das ilustrações, a diversidade étnica, social e cultural do Brasil, registrando festas e manifestações populares. Utilizam-se gráficos, tabelas e outros materiais iconográficos e textuais, o que contribui para a formação da competência leitora no estudante.

Apresenta imagens contextualizadas e acompanhadas de atividades de leitura e interpretação, referenciando sua condição de fonte para a produção do conhecimento histórico, caracterizadas através de legendas com informações que auxiliam o estudante na percepção dos detalhes de época, aspectos materiais, ano de produção e registro e curiosidades.

EM SALA DE AULA

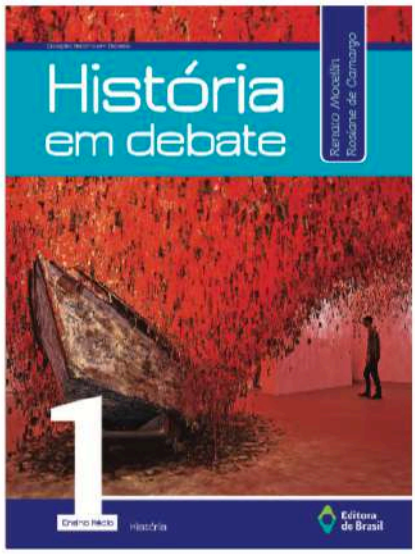
Professor, as orientações para o trabalho com imagens como documento histórico são um destaque da coleção. Há uma grande quantidade de textos, atividades complementares e documentos históricos que representam múltiplas possibilidades pedagógicas para utilização na sala de aula. A abordagem sobre a história e cultura da África, dos afrodescendentes e dos povos afro-brasileiros é qualificada, contribuindo para a construção do conhecimento histórico acerca da formação da identidade brasileira, sem estereótipos e preconceitos.

Será possível perceber que, nos três volumes, há uma grande variedade de documentos históricos que possibilitam aproximar o estudante do ofício do historiador. Noções temporais são tratadas de forma que o estudante consiga compreender mudanças e permanências da sociedade contemporânea.

No decorrer da obra, você encontrará atividades pedagógicas que abordam a questão da diversidade, sustentabilidade e cidadania, exploradas principalmente nas atividades e textos, debatendo de forma bastante plural questões ligadas ao meio ambiente, aos problemas urbanos, à participação política e à diversidade religiosa e cultural.
Os princípios éticos são respeitados na coleção, principalmente com relação ao tratamento aos diversos grupos sociais como os afrodescendentes e as mulheres, aparecendo como atores históricos ao longo dos três volumes da obra. O professor notará que a História e cultura dos grupos indígenas são tratadas de forma menos frequente pela coleção, necessitando de maior esforço para ampliar as discussões sobre tais temáticas.

Destaca-se, na obra, a promoção da pluralidade cultural e social do nosso país, especialmente através de atividades, textos e imagens.

HISTÓRIA EM DEBATE



RENATO MOCELLIN
ROSIANE DE CAMARGO

EDITORA DO BRASIL
4ª edição - 2016

0187P18043

VISÃO GERAL

A coleção organiza-se em torno de temas e privilegia abordagens pautadas na História Social, com ênfase em questões contemporâneas. Esses princípios orientadores explicitam-se na escolha das problemáticas e na abordagem dos assuntos, nos títulos dos capítulos e tópicos, na seleção das fontes e imagens. No volume 1, os conteúdos articulam-se em função da temática *Terra e Trabalho*, no volume 2, a proposta refere-se aos *Direitos Humanos* e, no volume 3, a discussão centra-se na *Igualdade e Liberdade*.

São utilizados diferentes tipos e gêneros textuais, os quais oferecem grande potencial para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula, assim como para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, argumentação e problematização de ideias e contextos históricos, o que também possibilita o trabalho com variedade de linguagens, tendo em vista a diversidade do material disposto para o trabalho didático. Além da variada apresentação de documentos escritos, existe um significativo conjunto de documentos visuais, bem como diversas sugestões de livros, filmes, músicas e sites, indicados ao final de cada capítulo.

São apresentadas variadas propostas de atividades, por meio de atraentes infográficos que contemplam aspectos relacionados às ciências, ao meio ambiente, ao trabalho, às artes e experiências artísticas, e à vida social e política, enriquecendo os conteúdos dos capítulos.

DESCRIÇÃO DA OBRA

O **Manual do Professor** é composto de uma parte geral, por comentários destinados ao docente, diluídos no decorrer dos volumes do estudante, e de uma parte específica. O volume 1 contém 368 páginas, o volume 2 e o volume 3 contêm 384 páginas cada, organizados em 7 tópicos: *Apresentação; Ofício de educador; Educação e Ensino de História; A concepção de História nesta coleção; Projeto interdisciplinar; Orientações específicas de cada capítulo; Referências*, nos quais há uma breve apresentação da temática, das competências e habilidades e dos objetivos de trabalho. Existem comentários escritos com a cor azul para orientar o professor. Completam essa parte uma listagem dos conteúdos, dos textos e das atividades, das indicações bibliográficas, *Sugestões de aprofundamento; Orientações, gabaritos das atividades* e referências bibliográficas gerais da coleção.

O **Livro do Estudante** está organizado em dez capítulos, que discutem temas específicos para cada ano. Os capítulos são organizados a partir de um texto-base, divididos em tópicos e intercalados por imagens, mapas, glossário, com palavras que são destacadas nos textos apresentados, boxes com trechos de textos, fragmentos com dados biográficos de autores tratados nos textos e por diferentes seções nas quais são propostos diversos tipos de atividades. No início de cada capítulo, é apresentada uma imagem representativa do tema a ser desenvolvido e um texto introdutório. A seção *Organizando Ideias* é a mais recorrente e aparece várias vezes no mesmo capítulo, propondo questões de análise de imagens, textos, mapas e tabelas; A seção *Pausa para investigação*, muitas vezes, também aparece no interior dos capítulos, mais de uma vez, e apresenta propostas de pesquisa. Aparecem também outras seções: *Viajando pela História*; *Resgate Cultural; Debate interdisciplinar,* esta localizada ao final de cada capítulo; *Testando seus conhecimentos* é composta de questões de vestibulares e do Enem; *Para você ler* indica livros para a leitura; *Para você assistir* indica filmes e a seção *Para você navegar* indica diferentes tipos de sites para acesso.

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	CAPÍTULO
1º ano - 368p.	1.Propriedade da terra e relações sociais na antiguidade; 2. Terra: privilégio e poder; 3. A propriedade da terra no Brasil; 4. A questão agrária no Brasil; 5. O trabalho no Brasil até o século XIX; 6. No mundo das fábricas: industrialização e trabalho; 7. Industrialização e Urbanização; 8. O trabalho no Brasil contemporâneo; 9. Movimentos sociais e cidadania; 10. Comércio e dinheiro na história.
2º ano - 384p.	1.Direitos Humanos; 2. A dominação da América e a visão do outro; 3.Colonização da América: exploração e resistência; 4.Direitos na América Latina; 5.O imperialismo na Ásia; 6.África: do escravismo ao imperialismo; 7.As emancipações nacionais na Ásia e na África; 8.A era da globalização; 9.Direitos violados; 10.Conquistas nas lutas pelos direitos humanos.
3º ano - 384p.	1.Nações e Nacionalismos; 2.Os regimes totalitários; 3.Século XX: a era da guerra total; 4.O autoritarismo no Brasil; 5.A Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial; 6.Redemocratização no Brasil: o longo caminho; 7.Conflitos regionais, fundamentalismo religioso e terrorismo; 8.África contemporânea: desafios, dificuldades e avanços; 9. Cultura, informação e poder; 10.Direito à liberdade: o desafio da tolerância.

ANÁLISE DA OBRA

No **Manual do Professor**, a descrição e a organização geral da obra são mais detalhadas na parte específica dos volumes, em que se permite identificar os objetivos de cada capítulo. Esses objetivos são acompanhados por comentários, sugestões e respostas esperadas para as atividades, além de textos e propostas de atividades complementares, que fornecem pistas ao professor, estimulando-o não só a explorar as potencialidades da obra, mas também a exercer a crítica e relacionar os conteúdos com o tempo presente e o cotidiano dos estudantes.

Observa-se relativa diversidade historiográfica no que se refere aos autores e às discussões mobilizadas no trato dos conteúdos. Há preocupação de sugerir algumas das seções dos livros que podem ser utilizadas no processo avaliativo, para o que se oferecem comentários e apontamentos que possibilitam explorar os recursos da obra numa avaliação que contemple as especificidades do Ensino de História. No que se refere ao trabalho com as imagens, embora haja estímulo para a sua descrição e seu detalhamento, compreendendo a relação com determinados contextos históricos, observa-se pouco investimento na reflexão acerca dos seus usos como fonte histórica.

O **componente curricular História** é desenvolvido por meio de temas articuladores que rompem parcialmente com a concepção de uma história sequencial, o que contém potencial para se discutir problemas que emergem a partir da contemporaneidade e possibilita visão geral e dinâmica da sociedade, capaz de contemplar a noção de duração dos acontecimentos históricos e assegurar protagonismo para os diversos sujeitos envolvidos. As experiências atuais dos jovens em confronto com a de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas, ocorrem de forma pontual no texto didático principal, sendo mais recorrente a apresentação de exemplos da cultura juvenil, em diferentes tempos, na seção *Resgate Cultural*.

Os conceitos sobre relações sociais e trabalho são muito recorrentes, principalmente no primeiro volume, permitindo a compreensão da História Social. O conceito de cultura não ocupa espaço central no texto didático principal, mas pode ser identificado no decorrer de atividades e seções complementares, principalmente na seção *Resgate Cultural*. Esta registra recorrência na apresentação de exemplos e situações que valorizam a cultura popular, grupos marginalizados, assim como os conceitos de identidades, cultura política e etnocentrismo, o que favorece o tratamento das noções de diferença e alteridade. Observa-se atenção na articulação entre passado e presente nas atividades que compõem as seções *Organizando Ideias* e *Pausa para investigação*. É principalmente por meio dessa relação que são trabalhadas as noções de semelhanças e diferenças nos processos históricos, tendo o presente como referência principal, o que estimula a reflexão sobre mudanças e permanências, continuidades e rupturas, e permite explorar contextos ou situações vividas ou conhecidas pelos estudantes.

A **proposta pedagógica** da coleção materializa-se através do trabalho com a História temática, que promove possibilidades de aprendizagem por meio de variados processos de mediação e estimula

atividades em grupo, instigando a interação e a reflexão coletiva através de discussões e debates sobre questões e problemáticas contemporâneas. A prática da pesquisa também é incentivada, principalmente na seção *Pausa para investigação*, que incita a coleta de informações, em diferentes fontes, valorizando o protagonismo dos estudantes na construção de conhecimentos e na troca de informações, através do compartilhamento de ideias e pontos de vista fundamentados. Também propicia a construção de textos críticos, opinativos ou de denúncia, com possibilidade de solução de problemas, articulando temas do passado com o presente. A coleção apresenta certa linearidade com relação às atividades, que permanecem com formato semelhante.

A perspectiva interdisciplinar é mais evidente na seção *Debate interdisciplinar*, que traz problemáticas e sugestões de atividades que articulam discussões relacionadas às temáticas contemporâneas. No entanto, essa possibilidade de interação entre as diferentes disciplinas não está evidenciada na apresentação da problemática, tampouco no enunciado das questões. Assim, apesar do seu grande potencial, a proposta interdisciplinar fica aquém do que foi originalmente apresentada na obra. As possibilidades de exploração da cultura material e imaterial, da memória e das experiências do espaço local, são mais restritas e realizam-se mais em atividades ou seções complementares. Em algumas situações, são apresentadas imagens da cultura material ou imaterial e de monumentos.

Em relação à **formação cidadã**, promove-se a reflexão sobre educação e cultura em direitos humanos, analisando-se a historicidade e a conquista de direitos de grupos diversos em boxes e seções complementares. Incorpora-se o debate atual acerca das questões de gênero no Brasil, abordando-se diferentes arranjos familiares, combate à violência, com especial atenção para o compromisso educacional da não violência contra a mulher, promovendo reflexões sobre essas situações, pautadas em gráficos, tabelas e estudos, que analisam dados objetivos sobre essa problemática. Incentiva-se, pontualmente, a ação pedagógica de valorização da diversidade, dos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, principalmente em seções complementares, valorizando-se a proteção das condições de saúde e qualidade de vida e, também, a defesa e proteção de grupos vulneráveis, minorias étnicas e pessoas com deficiência.

Observa-se investimento na abordagem da **História e cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas** em todos os volumes da coleção, com elementos referentes às suas experiências sociais, políticas e culturais. Em seções específicas, aprofundam-se aspectos sobre a cultura ou a tradição de diferentes povos do continente africano. No tratamento da cultura afro-brasileira, prevalece a representação desses povos como escravos ou em situação de trabalho e apenas pontualmente há referências às práticas da resistência contra a escravidão. A História dos povos indígenas no Brasil prioriza a sua presença no processo de colonização da América Portuguesa, por meio do contato com colonizadores e como parte de contexto político posterior à Constituição brasileira de 1988, que definiu um importante marco legal na conquista dos direitos desses grupos. As lutas e resistências desses povos pela demarcação e posse da terra, assim como outros temas contemporâneos, são tratados pontualmente como parte de boxes complementares.

O projeto **gráfico-editorial** é composto por um texto-base em cada capítulo que, por sua vez, é intercalado por imagens, gráficos, tabelas, mapas e boxes, nos quais estão inseridas as principais seções e propostas de atividades. O texto principal de cada capítulo é disposto em harmonia e de forma proporcional e legível. O sumário apresenta organização resumida dos conteúdos. Utilizam-se imagens de natureza diversa nas aberturas dos capítulos, retomadas no decorrer do texto didático principal e em algumas atividades, o que contribui para a compreensão dos conteúdos narrados. Há sugestões de leituras complementares, filmes e sites para a consulta, em seções específicas, localizadas ao final de cada capítulo, assim como referências bibliográficas gerais no fim de cada volume.

EM SALA DE AULA

Professor, na coleção os volumes estão organizados a partir de temas, articulados em torno de questões da História Social. Há muitas atividades que convidam à reflexão e ao debate, além de diversificado material textual e imagético que pode ser mobilizado enquanto fonte histórica, a exemplo dos mapas, infográficos e outros recursos que auxiliam na compreensão dos processos históricos.

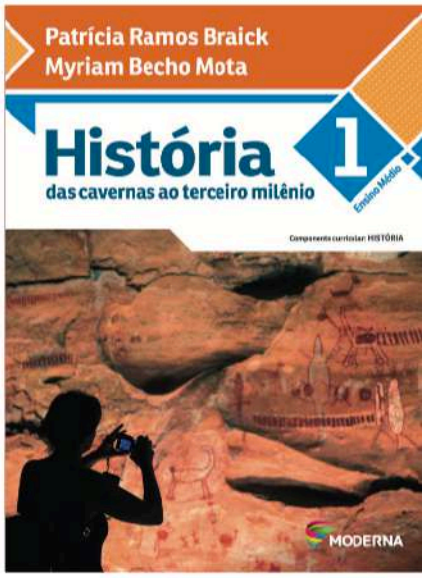
São constantes as relações entre passado e presente, o que contribui para a compreensão das experiências pretéritas a partir de diferentes perspectivas. Merecem destaque as variadas indicações de atividades presentes na seção *Debate interdisciplinar*, que podem ser exploradas em conjunto com outras disciplinas, de modo a aprofundar as temáticas propostas.

Na coleção, abordam-se a história e a cultura dos povos africanos de forma recorrente, o que contribui para dar visibilidade a esses grupos sociais. Sugere-se que o professor procure ampliar a abordagem sobre os grupos indígenas, contemplados de maneira mais episódica ao longo dos volumes, especialmente no que se refere à exploração de sua diversidade e singularidade em diferentes contextos históricos e aos seus modos de vida.

Especialmente no volume 2, observa-se abordagem sistemática sobre os direitos humanos, por meio de reflexões contextualizadas acerca das temáticas do preconceito, da discriminação e da intolerância, oferecendo oportunidades para discussões sobre as práticas cidadãs, aspecto importante da formação dos estudantes. O professor poderá ampliar o tema dos idosos no mundo contemporâneo, aspecto pouco contemplado ao longo da coleção.

As sugestões complementares de livros, filmes e sites, das seções *Para você ler*, *Para você assistir*, *Para você navegar*, podem ser mobilizadas com proveito em sala de aula para enfatizar alguns dos temas propostos.

HISTÓRIA – DAS CAVERNAS AO TERCEIRO MILÊNIO



MYRIAM BECHO MOTA
PATRÍCIA RAMOS BRAICK

MODERNA
4ª edição - 2016

0190P18043

VISÃO GERAL

A **coleção** é composta por três volumes destinados ao Ensino Médio. A obra se inscreve na perspectiva conhecida como História Integrada, caracterizada por apresentar a chamada História Geral intercalada com a História do Brasil, seguindo uma cronologia linear, com destaque para os conteúdos e a abordagem identificados com a História europeia. O volume 1 contempla o período histórico compreendido entre a origem do ser humano e o colonialismo europeu na Idade Moderna. O volume 2 contempla a temática dos povos pré-colombianos até os Estados americanos constituídos após a independência. O volume 3 trata do imperialismo europeu na Ásia e na África até a atualidade.

A obra se destaca pela diversidade de atividades que estimulam a participação e o envolvimento dos estudantes como agentes em favor da própria aprendizagem, com predomínio dos conteúdos conhecidos como procedimentais, haja vista as atividades possibilitarem o desenvolvimento de habilidades como a de leitura de imagens, de textos diversos tais como fontes históricas, textos historiográficos, literários, jornalísticos e de mapas.

O uso de diferentes fontes, como o cinema, a história oral, a literatura, a pintura, a fotografia, a música, entre outras, estão presentes na coleção e permitem aos estudantes se aproximarem do conhecimento historiográfico e ampliarem sua visão de mundo. Sob esta perspectiva, a obra incentiva uma postura de compromisso com formas democráticas de organização da sociedade e de repúdio às injustiças e a toda forma de preconceito.

DESCRIÇÃO DA OBRA

O Manual do Professor, denominado *Suplemento para o professor,* é composto de uma parte geral, comum aos três volumes e uma parte específica a cada volume. O material apresenta, na parte geral, discussões sobre: (1) A era da informação e a hibridização cultural; (2) Desafios do magistério no Ensino Médio; (3) Objetos e agentes sociais da história; (4) A história e o tempo presente; (5) Educação e tecnologia; (6) A avaliação; (7) Trabalho interdisciplinar; (8) A concepção da obra; (9) A estrutura da obra; e (10) Bibliografia consultada. A parte específica de cada volume auxilia o professor, com orientações detalhadas, apresentadas como possibilidades para trabalhar com os conteúdos e as atividades, indicando, também, recursos auxiliares, como filmes, livros e sites da internet. Os tópicos e as atividades de cada capítulo são comentados e acrescidos de textos acadêmicos suplementares para subsidiar o trabalho docente.

O Livro do Estudante é dividido em 12 capítulos, que estão organizados em textos-base, subtextos e em boxes. A página de abertura dos capítulos propõe reflexões do tempo presente relacionadas ao respectivo conteúdo. Nesta página, o boxe *Conversando sobre* traz questões geradoras vinculadas ao tema. A obra possui seções fixas e variáveis. São fixas as seções *Atividades* e *Decifrando o Enem,* e variáveis as seções *Texto complementar* e *Trabalhando com fontes*, que se alternam a cada capítulo, *Questões de Enem e de vestibulares*, a cada três ou quatro capítulos, e *Aprenda mais*, com apresentação de dois infográficos em folha dupla. Indicações de filmes, de leituras e de pesquisa aparecem, respectivamente, nos boxes *Você vai gostar de assistir*, *Você vai gostar de ler* e *Você vai gostar de navegar*. Ao final de cada volume, antes da *Bibliografia*, há a seção *Técnicas de trabalho*, com as subseções *Análise de matérias jornalísticas*, *Pesquisa, Elaboração de esquemas para estudo, Seminário, Elaboração de uma dissertação* e *Análise de um filme*. Por fim, apresenta-se um apêndice intitulado *Mapas*.

<SUMÁRIO SINTÉTICO>

ANO	CAPÍTULO
1º ano - 224p	1. A construção da história; 2. Os primeiros passos da humanidade; 3. Mesopotâmia; 4. A África na Antiguidade: Egito e Núbia; 5. Hebreus, Fenícios e Persas; 6. Grécia Antiga; 7. O esplendor de Roma e a civilização bizantina; 8. Europa medieval e civilização islâmica; 9. Consolidação das monarquias na Europa moderna; 10. Renascimento e as reformas religiosas; 11. A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo; 12. A África dos grandes reinos e impérios.
2º ano - 248p	1. Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses; 2. A colonização portuguesa na América; 3. A economia na América portuguesa e o Brasil holandês; 4. A mineração no Brasil colonial; 5. O Iluminismo; 6. Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial; 7. A Revolução Francesa e o Império Napoleônico; 8. As lutas de independência na América; 9. A independência do Brasil e o Primeiro Reinado; 10. A Europa do século XIX: revoluções liberais, nacionalismo e socialismo; 11. Da Regência ao Segundo Reinado; 12. Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-Independência.
3º ano - 272p	1. Imperialismo na África e na Ásia; 2. Brasil na Primeira república; 3. Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa; 4. Crise dos anos 1920 e ascensão nazifascista; 5. Segunda Guerra Mundial; 6. Era Vargas; 7. Guerra Fria; 8. O processo de emancipação na África e na Ásia; 9. Governos populistas na América Latina; 10. Ditaduras militares na América Latina; 11. O fim do socialismo real e os desafios do mundo globalizado; 12. Brasil: da redemocratização aos dias atuais.

ANÁLISE DA OBRA

O **Manual do Professor** apresenta uma proposta voltada para a autonomia docente, acreditando nas múltiplas possibilidades de abordagem dos conteúdos, em uma pedagogia não diretiva e no reconhecimento de que o saber histórico deve estar vinculado às questões da atualidade para dotar de sentido e interesse os conteúdos curriculares. O referido Manual orienta o professor a trabalhar com diferentes gêneros textuais e iconográficos, através de atividades que pretendem desenvolver habilidades de leitura e análise de imagens. Nesse sentido, a seção *Trabalhando* com fontes tem boas propostas a serem levadas para a sala de aula.

A obra oferece referências fundamentais para que o professor possa fazer suas escolhas, associar diferentes processos históricos (simultâneos ou sucessivos) e realizar interconexões entre tempos e espaços distintos, e reforça esse caráter, repetidamente, através de textos didáticos e complementares combinados a diferentes documentos históricos e a diversos outros recursos de ensino e aprendizagem (gráficos, mapas, tabelas, infográficos, filmes, sites). Na parte destinada ao docente, igualmente, são propostas orientações gerais sobre princípios, critérios e instrumentos de avaliação.

Quanto ao **componente curricular História** na obra, compreende-se a escrita da História como um processo social e cientificamente produzido, que desempenha funções na sociedade. A opção central da obra é tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e prazeroso a partir de referenciais contemporâneos, no intuito de estimular o interesse do estudante em compreender, estabelecer e problematizar o conhecimento histórico. Em acordo com esta perspectiva, a obra apresenta coerência entre a opção anunciada e os diversos textos, atividades e ilustrações, destacando-se a análise de fontes históricas, de diferentes procedências e tipologias, vinculadas aos textos didáticos, o que permite o aprofundamento da análise de documentos históricos escritos ou imagéticos e as reflexões históricas decorrentes.

A página de abertura de cada capítulo é um espaço privilegiado para articular o tempo presente ao passado e iniciar o estudo do conteúdo. As páginas seguintes trazem os textos didáticos, textos complementares, documentos históricos, boxes, imagens e atividades que, frequentemente, trabalham com referências do tempo presente, auxiliando na tarefa de despertar no estudante o interesse pela história. Os boxes complementam adequadamente os temas em discussão, além de estabelecerem relação entre passado e presente.

Em termos da **proposta pedagógica**, a obra oferece atividades muito variadas, tanto nas formas de pesquisa, execução e resolução, quanto nas maneiras de apresentação de resultados ou de culminância. Elas foram elaboradas de modo a possibilitar que o estudante manuseie ativamente documentos históricos, textos historiográficos e didáticos, depoimentos, fotografias, charges, quadrinhos, gráficos, tabelas, entre outros, em ações que assegurem tanto as especificidades do componente curricular História quanto habilidades cognitivas da prática educativa em geral. As atividades estimulam o estudante a citar, comparar, descrever, analisar, explicar, inferir, deduzir, argumentar e a realizar

pesquisas individualmente ou em grupo, bem como apresentar o resultado de seu trabalho intelectual em forma de painel, redação, dissertação, relatório, desenho, ficha, tabela, seminário, slide etc.

A forma como as seções de exercícios e atividades foram concebidas estimula o envolvimento crescente do estudante com a construção de sua própria aprendizagem, pois parte-se de questões vinculadas ao conteúdo para outras em que se requer articulação com imagens e textos, no intuito de ir além de uma reprodução do que se encontra no texto didático. As atividades ainda estimulam a reflexão crítica, o diálogo com os colegas e com o professor e a compreensão de que importantes questões e problemas da atualidade estão relacionados aos processos históricos estudados.

Nos volumes, opera-se com os conhecimentos historiográfico-pedagógicos de forma condizente com o desenvolvimento etário dos estudantes do Ensino Médio, considerando os critérios de progressão cognitiva, pois, a fim de propiciar condições para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e da consciência cidadã, recorre a articulações daqueles conhecimentos com importantes aspectos da cultura juvenil, tais como a hibridização cultural, a interface com as redes sociais e o mundo digital de um modo geral, a defesa da horizontalidade nas relações sociais em detrimento de uma sociedade hierarquizada e a cultura política de manifestação e de utilização dos espaços públicos e virtuais para reivindicar direitos.

No que diz respeito à **formação cidadã**, na obra, proporciona-se debate sobre os aspectos contemporâneos da superação de toda forma de violência, em especial a que se faz contra a mulher, uma vez que apresenta diversos exemplos da discriminação e violência simbólica e física que sofreram mulheres e outras minorias ao longo da história. Ao mesmo tempo, elas são apresentadas como protagonistas dos acontecimentos e processos históricos, buscando conscientizar os estudantes acerca da necessidade do respeito mútuo e do convívio pacífico entre os diversos indivíduos e grupos sociais.

Na coleção, promovem-se educação e cultura em direitos humanos, afirmando-se os direitos de crianças, adolescentes e idosos. A abordagem da temática das relações étnico-raciais visa a construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária, tanto nos textos didáticos e complementares quanto nas diversas seções, boxes e exercícios. Na obra também se abordam frequentemente as temáticas de gênero, tendo como horizonte a proposta de uma sociedade equitativa e não sexista.

Na coleção, atende-se de modo adequado aquilo que se refere à **História e à cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas**, porque se reconhece a legitimidade e a necessidade da luta de indígenas e negros por direitos. Evidencia-se a importância dos povos indígenas e africanos para a formação do Brasil, oferecendo interpretações da História e da cultura africanas distintas daquelas produzidas pelos seus colonizadores. Trata-se da atualidade da luta indígena pelo direito à terra e à preservação de suas tradições, bem como das terras dos descendentes dos antigos quilombolas.

Também se destacam as lutas do movimento negro e suas recentes conquistas, como a criminalização do racismo e a valorização de suas manifestações culturais e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Na obra, fornece-se um amplo panorama desses povos

no tempo e de sua influência cultural, tanto no Brasil quanto na América e se discute a intolerância religiosa na atualidade, especialmente quanto às tradições de matriz africana, enfatizando o aspecto da resistência à opressão e identificando as suas diferentes formas.

O **projeto gráfico-editorial** se apresenta de forma clara, coerente e funcional, em acordo com sua proposta didático-pedagógica, pois os capítulos iniciam com imagens, textos e questões que remetem a reflexões entre passado e presente. Os textos didáticos e complementares são frequentemente acompanhados de trechos de fontes primárias ou de textos acadêmicos, literários, jornalísticos etc.

A estrutura editorial e o projeto gráfico estão adequados à faixa etária do público-alvo, utilizando imagens devidamente contextualizadas. Os títulos e subtítulos se apresentam claramente hierarquizados por meio de recursos gráficos compatíveis, padronizados para todos os capítulos e volumes, facilitando ao estudante o reconhecimento das seções mais importantes do texto didático.

EM SALA DE AULA

Professor, um dos aspectos a destacar na obra é o trabalho com fontes. São utilizadas fontes escritas e iconográficas, acompanhadas de atividades de leitura, quer estejam em seções específicas, quer estejam distribuídas ao longo do texto didático. Essas são boas oportunidades para uma aproximação dos estudantes com o processo de construção da História, inclusive percebendo que são várias as representações do passado.

Uma das tônicas da obra é a responsabilidade de todos na construção de uma sociedade mais tolerante e pacífica. Assim, tendo em vista o desenvolvimento de procedimentos e atitudes, o docente pode considerar os aspectos de caráter geral que foram definidos na proposta da obra: a superação do etnocentrismo e da violência dele decorrente, o reconhecimento e o respeito à diversidade, a valorização de diferentes culturas, entre outras.

Se julgar pertinente, você pode utilizar as referências sobre o protagonismo de indígenas e de afrodescendentes em diversos processos históricos para acentuar suas lutas por direitos e suas contribuições para a sociedade e cultura brasileiras. No Manual são oferecidas orientações quanto ao uso dos volumes, trazendo informações adicionais que não estão no texto do Livro do Estudante, e disponibilizam-se textos complementares que aprofundam algum tema tratado.

Professor, poderá ser necessário buscar outras ilustrações que tratem da diversidade étnica da população brasileira para maior aprofundamento dessa temática.

A avaliação pode servir à revisão de sua prática pedagógica, para ajustá-la às necessidades dos seus estudantes, alterando procedimentos e readequando os instrumentos de avaliação com base naquilo que você observa. O aprofundamento de leitura nessa área, certamente, favorecerá um melhor aproveitamento das atividades propostas como oportunidades de avaliação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 20 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto lei n. 7.084.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política de Estado. Brasília, Diário Oficial, 27 jan. 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.061**, de 27 de outubro de 2009. Assegura o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação de profissionais da educação.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio e Tempo Integral.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.